

UNIVERSITATEA "TRANSILVANIA" DIN BRAŞOV

DEPARTAMENTUL PENTRU ÎNVĂŢĂMÂNT LA DISTANŢĂ
ŞI ÎNVĂŢĂMÂNT CU FRECVENŢĂ REDUSĂ (DIDIFR)



Elena Cocoradă, Mihaela Voinea

PSIHOLOGIA ÎNVĂŢĂRII. COPILUL CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE

curs pentru anul I

Braşov, 2009

Introducere

Cum învăţăm noi oamenii? Sau învaţă şi animalele? Cunoştinţele pe care le avem la un moment dat sunt achiziţionate toate în acelaşi mod? Sau cunoştinţe diferite se învaţă pe căi diferite? Există, cu alte cuvinte, o singură teorie a învăţării sau mai multe? Toţi oamenii învaţă la fel, cu aceleaşi eforturi şi aceleaşi rezultate? Se pare că nu, unii dintre noi avem dificultăţi de învăţare.

Este util să învăţăm teorii ale învăţării ori să studiem dificultăţile de învăţare? Viaţa noastră de elevi, studenţi sau mai târziu cea profesională, cariera noastră sunt influenţate de învăţare? Nu ar fi mult mai util să ne antrenăm în practica învăţării? Ori dacă trebuie să îi ajutăm pe alţii să înveţe, nu ne-ar fi suficienţi algoritmi pe care să îi asimilăm rapid şi să îi aplicam întocmai, în orice situaţie?

Parcurgând cursul veţi găsi răspunsuri la aceste întrebări, dar şi la altele. Dacă unele răspunsuri nu vă satisfac, există numeroase cărţi, articole, studii despre învăţare pe care le puteţi citi.



Obiectivele cursului

După parcurgerea acestui curs, studentul va fi capabil:

Să utilizarea adecvat sistemul de concepte din domeniul învăţării şi al dificultăţilor de învăţare la copii

Să aplice ideile achiziţionate în situaţii de învăţare şi la cazuri concrete

Să interpreteze efectele teoriilor învăţării în situaţii date

Să diagnosticheze dificultăţi de învăţare ale unui copil

Să elaboreze, pe baza diagnozei efectuate şi a obiectivelor învăţării, programe de intervenţie personalizată



Competenţe conferite

Utilizarea adecvată a conceptelor şi teoriilor din domeniul învăţării şi al dificultăţilor de învăţare la copii

Aplicarea ideilor achiziţionate în situaţii de învăţare şi la cazuri concrete

Interpretarea critică a efectelor teoriilor învăţării în situaţii date

Analiza principalelor dificultăţi de învăţare prezente la copii

Elaborarea programelor de intervenţie personalizată pentru copiii cu dificultăţi de învăţare



Resurse şi mijloace de lucru

Pentru parcurgerea cursului nu vă sunt necesare instrumente, materiale speciale. Vă recomandăm să vă programaţi realist învăţarea, lăsând timp şi pentru recapitulare şi pentru efectuarea temelor de control. Folosiţi metoda studiului individual, lucrul cu manualul, combinaţi studiul individual cu munca în grupuri mici. Alternaţi lectura cu efectuarea aplicaţiilor, rezolvarea temelor de control şi a testelor de evaluare.

Confruntaţi ideile şi soluţiile dv., ori de câte ori aveţi ocazia, cu ideile şi soluţiile altor colegi, transformând învăţarea într-o cooperare şi negociere de sensuri.



Structura cursului

Cursul este compus din 2 module:

M1 - Introducere în teoriile învăţării, cu 5 UI

M 2 - Copilul cu dificultăţi de învăţare, cu 6 UI

Pentru verificare sunt propuse 3 teme de control:

1a. Analizaţi implicaţiile a 3 teorii ale învăţării prin condiţionare asupra predării-învăţării la copiii, adolescenţi şi adulţi.

1.b. Folosind modelul schiţei de lecţie din paragraful 7.2 (U.I.3), elaboraţi o schiţă de lecţie în care să utilizaţi concepţia piagetiană asupra învăţării.

2. Stabiliţi avantajele şi limitele utilizării teoriilor sociale ale învăţării

3. Elaboraţi un plan de intervenţie personalizată pe baza diagnozei unui elev cu DI.

Temele se vor transmite tutorilor pe suport hârtie. Soluţia fiecărei teme va fi însoţită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucişate. Aprecierile vor fi postate pe platforma electronică.



Cerinţe preliminare

Este dezirabil ca studenţii să fi parcurs disciplinele:

Fundamentele psihologiei şi *Fundamentele psihopedagogiei speciale*

Discipline deservite

Toate disciplinele din câmpul „educaţie"



Durata medie de studiu individual

Timpul necesar parcurgerii unei UI este de aproximativ 2–3 ore de studiu individual.



Evaluarea - *În nota finală, ponderile vor fi următoarele:*

- răspunsurile la examenul final – 40%
- teste pe parcursul semestrului - 20%
- teme de control - 40%

Cuprins

CHESTIONAR DE EVALUARE INIȚIALĂ

Analizați itemii de mai jos şi marcați răspunsul adevărat sau fals, după cum credeți că este corect.

	Itemi	Adevărat	Fals
1	Starea de teamă pe care un elev a dezvoltat-o față de un profesor care îl sancționează excesiv se poate stinge, treptat, dacă profesorul Y este grijuliu, îl încurajează.		
2	Pedeapsa este mai eficace decât recompensa.		
3	Conform lui Piaget, învățarea este individuală.		
4	Copiii sau adulții nu fac doar ceea ce li se spune că este bine să facă ci şi ceea ce observă că fac ceilalți.		
5	Un profesor care recompensează elevul **X**, întăreşte nu doar comportamentul acestuia ci şi pe al elevului **Y** care observă ceea ce se întâmplă.		
6	Conform lui Piaget, dezvoltarea cognitivă a copilului poate fi grăbită.		
7	La originea dezvoltării se află cunoştințe sau instrumente pe care copilul le găseşte în mediul cultural şi pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare.		
8	Există învățare eficientă când ceea ce copilul execută astăzi prin colaborare, mâine va realiza în mod independent.		
9.	Toți oamenii pot manifesta la un moment dat dificultăți de învățare.		
10	Dificultăți le de învățare trebuie abordate ca pe nişte "probleme speciale" care trebuie abordate în şcoli speciale		
11	Dificultăți le de învățare trebuie abordate ca nişte probleme fireşti care pot apărea oricând pe parcursul şcolarității.		
12	Dificultățile de învățare pot fi generate chiar de mediul şcolar.		
13	Dificultățile de învățare pot fi generate de nerespectarea ritmurilor circadiene .		
14	Dificultățile de învățare nu trebuie abordate personalizat.		
15	Dificultățile de învățare pot fi prevenite prin stimulare precoce a copilului.		

Răspunsurile corecte le găsiți pe pagina următoare.

Răspunsurile corecte la testul de evaluare inițială se află în tabelul de mai jos. Argumentarea corectitudinii răspunsurilor va fi posibilă după parcurgerea întregului curs.

Itemi		Adevărat	Fals
1	Starea de teamă pe care un elev a dezvoltat-o față de un profesor care îl sancționează excesiv se poate stinge, treptat, dacă profesorul Y este grijuliu, îl încurajează.	x	
2	Pedeapsa este mai eficace decât recompensa.		x
3	Conform lui Piaget, învățarea este individuală.	x	
4	Copiii sau adulții nu fac doar ceea ce li se spune că este bine să facă ci şi ceea ce observă că fac ceilalți.	x	
5	Un profesor care recompensează elevul **X**, întăreşte nu doar comportamentul acestuia ci şi pe al elevului **Y** care observă ceea ce se întâmplă.	x	
6	Conform lui Piaget, dezvoltarea cognitivă a copilului poate fi grăbită.		x
7	La originea dezvoltării se află cunoştințe sau instrumente pe care copilul le găseşte în mediul cultural şi pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare.	x	
8	Există învățare eficientă când ceea ce copilul execută astăzi prin colaborare, mâine va realiza în mod independent.	x	
9.	Toți oamenii pot manifesta la un moment dat dificultăți de învățare.	x	
10	Dificultăți le de învățare trebuie abordate ca pe nişte "probleme speciale" care trebuie abordate în şcoli speciale		x
11	Dificultăți le de învățare trebuie abordate ca nişte probleme fireşti care pot apărea oricând pe parcursul şcolarității.	x	
12	Dificultățile de învățare pot fi generate chiar de mediul şcolar.	x	
13	Dificultățile de învățare pot fi generate de nerespectarea ritmurilor circadiene .	x	
14	Dificultățile de învățare nu trebuie abordate personalizat.		x
15	Dificultățile de învățare pot fi prevenite prin stimulare precoce a copilului.	x	

Modulul I – autor Elena Cocoradă

INTRODUCERE ÎN TEORIILE ÎNVĂȚĂRII

Încercarea de a fundamenta o psihologie ştiinţifică a învăţării a produs dezbateri a căror multitudine indică marea complexitate a obiectului de studiu. Aceste dezbateri sunt focalizate pe trei întrebări esenţiale:

- Ce trebuie studiat: conştiinţa/ activitatea mentală, comportamentul sau ambele? Altfel spus care este obiectul de studiu al psihologiei învăţării?
- Prin ce metodă este investigat obiectul de studiu?
- Care este concepţia asupra fiinţei umane care fundamentează diversele modele, teorii, abordări ale învăţării?

Teoriile ce vor fi prezentate furnizează o definiţie a învăţării ce corespunde viziunii autorului despre a ceea ce trebuie studiat – activitatea mentală, comportamentul sau ambele, o metodă de cercetare, ambele relaţionate de concepţia asupra fiinţei umane. Dacă numeroase teorii ale învăţării propun definiţii, numeroasele metafore ale învăării propun o imagine, adesea facilitatoare pentru înţelegere: învăţarea a fost comparată cu scrierea pe o tablă goală, cu asimilarea, cu grădinăritul, iluminarea etc.



Obiectivele modului

După parcurgerea acestui modul, studentul va fi capabil:

Să utilizarea adecvat sistemul de concepte din domeniul învăţării

Să aplice ideile achiziţionate în situaţii de învăţare standard

Să analizeze critic efectele teoriilor învăţării în situaţii date



Competenţe conferite

Utilizarea adecvată a conceptelor şi teoriilor din domeniul învăţării şi al dificultăţilor de învăţare la copii

Aplicarea ideilor achiziţionate în situaţii de învăţare şi la cazuri concrete

Interpretarea critică a efectelor teoriilor învăţării în situaţii date

Unitatea de învățare 1.

ÎNVĂȚAREA PRIN CONDIȚIONARE

Cuprins



1.1. Introducere

În secolul trecut, specialiştii au căutat, fără success, o teorie cuprinzătoare care să explice modul în care se achiziționează toate cunoştințele. Dar nu a fost găsită. S-au identificat însă motivații pentru care nu ar posibilă o astfel de teorie, astfel că au fost acceptate mai multe teorii care explică fiecare formarea anumitor cunoştințe.

Teoriile condiționării grupează psihologi de orientări diferite preocupați de explicarea modului în care se formează legătura dintre stimul şi reacția celui care învață. Învățarea prin condiționare are mai multe variante:

- condiționarea clasică, reprezentată de Ivan Petrovici Pavlov;
- învățarea dintr-o singură încercare;
- condiționarea prin contiguitate.



1.2. Obiectivele unității de învățare

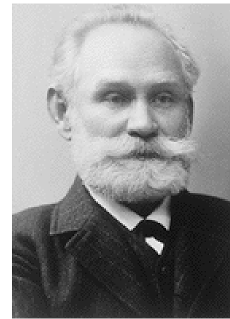
La sfârşitul acestei unități de învățare, studentul va fi capabil să:

- explice cum se formează emoțiile ce însoțesc diverse discipline, concepte;
- descrie procesul de condiționare şi decondiționare
- schițeze o intervenție în mediul şcolar bazată pe teoriile condiționării



Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 2,5 ore.

1. Condiționarea pavloviană



În timpul experimentelor asupra digestiei la câine, realizate de I. P. Pavlov, a avut loc un incident: s-a observat că animalul începea să saliveze nu numai la contactul cu carnea ci şi atunci când auzea zgomotul produs de paşii îngrijitorului care i-o aduce. Întâmplarea descrisă l-a condus pe medicul rus la descoperirea "salivației psihice", pe care a văzut-o ca fenomen de învățare a unei legături (conexiuni) noi între un stimul (zgomotul paşilor, lumina din laborator) şi un răspuns comportamental, o reacție (salivația).

1.1. Etapele condiționării pavloviene

Această descoperire, făcută din întâmplare, constituie punctul de plecare al teoriei reflexului condiționat care va fundamenta învățarea prin condiționare clasică. Experimentul clasic organizat de Pavlov a fost derulat astfel: în gura unui câine, se introduce pudră de carne (stimulul necondiționat) care produce salivația (reflexul/reacție necondiționată, înnăscut, numit de psihologii americani "reacție"). Odată cu furnizarea hranei, se aprinde o lumină (stimul neutru la începutul experimentului); după mai multe asocieri hrană-lumină, salivația începe să se producă doar la aprinderea luminii. Lumina a devenit stimul condiționat, iar salivația a devenit reacție condiționată.

Schematic, condiționarea pavloviană parcurge următoarele etape:

- stimulul necondiționat produce un reflex necondiționat;
- se prezintă un stimul neutru care nu produce, inițial, nici o reacție;
- stimulul necondiționat este asociat de mai multe ori cu stimulul neutru şi produce reflexul necondiționat;
- stimulul condiționat (la început neutru) produce reflexul necondiționat.

Curba de achiziţie a acestei învăţări are o formă de „**S**": primele prezentări ale stimulului neutru nu produc reflexul necondiţionat sau îl produc foarte rar; în secvenţa următoare, rata producerii creşte foarte mult, apoi se stabilizează (Dubé, 1999).



APLICAŢII

Transpuneţi etapele condiţionării pavloviene, descrise mai sus, sub forma unei scheme grafice.

1.2. Conceptele esenţiale ale teoriei pavloviene

Conceptele esenţiale ale teoriei pavloviene sunt generalizarea reacţiei, discriminarea şi stingerea reacţiei (Hilgard &Bower, 1974).

Generalizarea reacţiei este un proces prin care reacţia apărută la stimulul condiţionat se transferă şi la alţi stimuli, asemănători cu primul. De pildă, salivaţia, condiţionată pentru sunetul unui anumit clopoţel, apărea în experimentele lui Pavlov şi la alte sunete, răspunsul fiind cu atât mai puternic cu cât tonurile noi erau mai apropiate de cel original. La nivel cerebral, generalizarea se explică prin iradierea excitaţiei nervoase. Deşi condiţionarea clasică a fost descoperită în experimente realizate cu animale, ea este întâlnită şi la om.



Exemple

În contextul şcolar, teama stârnită elevului, din diverse motive de un profesor, este extinsă la alţi profesori ori la toate activităţile şcolare. Copilul începe să evite şcoala, nu învaţă, se teme de profesorii.

Discriminarea reacţiilor, opusă generalizării, este procesul prin care se învaţă răspunsuri diferite la stimuli aparent asemănători. Pavlov a presupus ca discriminarea se realizează prin metoda contrastelor: câinii pot învăţa să deosebească un cerc de un pătrat. În perechea de stimuli relativ similari (pătratul şi cercul), unul este întărit regulat (pătratul), altul rămâne neîntărit (cercul). După asocieri repetate, reacţia condiţionată apare la pătrat, dar nu se mai produce când este prezentat cercul (Hilgard & Bower 1974, p. 54). La nivel cerebral, discriminarea se explică prin concentrarea excitaţiei nervoase.



Exemple

Unii şcolari pot avea probleme de achiziţie a scris-cititului dacă nu diferenţiază linia orizontală de cea verticală, literele u şi v, b şi d.

Stingerea unei reacţii este procesul de încetare a producerii reacţiei condiţionate în prezenţa stimulului condiţionat, atunci când stimulul necondiţionat este inactiv pentru mai mult timp. De pildă, după condiţionare, dacă se prezintă de mai multe ori unui câine numai sunetul clopoţelului fără a-i oferi şi carnea, apariţia reflexului de salivaţie scade treptat şi apoi reflexul nu se mai produce la auzul sunetului.



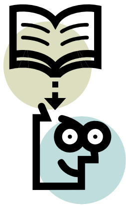
Exemple

Starea de teamă pe care un elev a dezvoltat-o faţă de un profesorul X (care îl sancţionează excesiv) se poate stinge, treptat, dacă profesorul Y este grijuliu, îl încurajează.

Să ne reamintim...

Etapele condiţionării pavloviene sunt:

1. **producerea spontană** a unui reflex necondiţionat de către stimulul necondiţionat;
2. **prezentarea** unui stimul neutru care nu produce, iniţial, nici o reacţie;
3. **asocierea repetată** a stimulul necondiţionat cu stimul neutru;
4. **producerea** reflexului necondiţionat la prezentarea stimulului condiţionat.



Generalizarea (reacţiei) este un proces prin care reacţia apărută la stimulul condiţionat se transferă şi la alţi stimuli, asemănători cu primul.

Discriminarea (reacţiilor) este procesul prin care se învaţă răspunsuri diferite la stimuli aparent asemănători.

Stingerea (unei reacţii) este procesul de încetare a producerii reacţiei condiţionate în prezenţa stimulului condiţionat, atunci când stimulul necondiţionat este inactiv pentru mai mult timp.



APLICAŢII

Comparaţi generalizarea reacţiei cu stingerea reacţiei.

1.3. Implicații asupra învățării

Condiționarea clasică s-a utilizat pentru ameliorarea dresajului animalelor, pentru explicarea asocierilor dintre stările emotive şi stimulii neutri sau pentru tratarea alergiei, a guturaiului, în terapia anxietății, în cursurile prenatale dedicate învățării relaxării.



Exemple

Aplicând condiționarea pavloviană, în tratarea alergiei, medicamentele sunt asociate cu un sunet, un miros şi treptat, pacientul începe să reacționeze în modul dorit doar la sunetele sau mirosurile care au însoțit administrarea medicamentului

Pe baza lucrărilor privind condiționarea s-a dezvoltat terapia comportamentală care foloseşte mai multe tehnici pentru învățarea unor comportamente noi: condiționarea aversivă, practica negativă, inhibiția reciprocă.

Condiționarea aversivă constă în aplicarea unui stimul nociv la un comportament nedorit. Astfel bâlbâiala, alcoolismul, "crampa scriitorului" se pot trata aplicând persoanei afectate un şoc electric, un zgomot sau provocându-i stări fiziologice neplăcute, similare unei pedepse. "Condiția hotărâtoare a reuşitei este aceea de a-i oferi un prilej pentru a scăpa de pedeapsă prin prezentarea unui răspuns corect" (Beech, ap. Foss, 1973, p. 408).

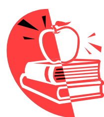
Practica negativă constă în producerea voluntară de către subiect a răspunsului incorect (un tic, de exemplu) până la apariția oboselii, care face imposibilă producerea răspunsului nedorit. După repaus, răspunsul involuntar nedorit reapare, dar şedințele de "practică forțată" se reiau până la îndepărtarea lui definitivă.

Inhibiția reciprocă/ desensibilizarea, tehnică elaborată de J. Wolpe, propune învățarea unor stări afective şi comportamente noi. Ea cere respectarea mai multor condiții: descompunerea situației sau a stimulului care produce un simptom nevrotic (frică exagerată) în mai multe componente, ierarhizarea acestora începând cu cele mai critice, căutarea unui răspuns provocat, incompatibil cu simptomul nevrotic (sentimente plăcute, stare de relaxare), asocierea simptomului nevrotic cu răspunsul plăcut. Etapele de urmat sunt:

- se notează antecedentele pacientului;
- se listează situațiile care-i provoacă acestuia reacțiile nedorite şi se ierarhizează crescător, după intensitatea lor;

- pacientul învață să se relaxeze, stările plăcute devenind agentul de contracondiționare;
- după ce s-a relaxat, pacientul își reprezintă situația cea mai puțin anxiogenă și este rugat să precizeze dacă și în ce măsură a trăit o stare de alertă;
- se abordează, pe rând toate situațiile din listă terminând cu cea mai critică, până când pacientul nu mai resimte reacția fobică. Învățarea noului comportament necesită de la câteva săptămâni la un an, în funcție de complexitatea simptomelor (Davitz & Ball, 1978, pp 358-362).

Teoria condiționării s-a folosit și pentru **explicarea fobiei școlare** și asigurarea unui mediu propice învățării. Cuvintele profesorului sau cele din manuale pot fi considerate stimuli condiționați fie pentru emoții pozitive, fie pentru emoții negative. Când anumite evenimente din mediul școlar produc emoții negative, copilul începe să evite școala, învață să se teamă de profesor, apar anxietatea sau fobia. Atitudinile negative față de școală, deosebit de rezistente, ce se reactivează adesea și la vârsta adultă, sunt explicabile prin mecanismul de condiționare.



Exemple

Unei paciente care prezenta fobie față de păianjeni i s-a aplicat tehnica de mai sus: s-a stabilit că stimulul cel mai anxiogen era păiajenul mare, negru, păros, foarte activ și plasat foarte aproape de pacientă. Terapia a început prin a prezenta, pe un fundal muzical plăcut, un păinjen mic, alb, nepăros, nemișcat și aflat mai departe de subiect. Treptat caracteristicile păianjenului (mic, alb, nepăros, nemișcat și aflat mai departe de subiect) s-au modificat spre cele care provocau spaima (mare, negru, păros, foarte activ și plasat foarte aproape). Pentru că sentimentele plăcute provocate de muzică sunt incompatibile cu prezența spaimei, pacienta a învățat treptat să nu se mai teamă de păianjeni, ajungând să-i mânuiască, cu deosebit calm.

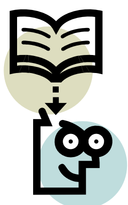
Tratarea comportamentelor de evitare (reacțiile fobice) la animale și la om utilizează mecanismul de stingere a reacției nedorite prin contra-condiționare sau desensibilizare sistematică (Davitz & Ball, 1978, p. 358). Desensibilizarea se produce când stimulul traumatic este asociat, în mod repetat și gradat cu o situație plăcută, de pildă, muzica, relaxarea, hrănirea. Prin prezentarea stimulului plăcut (hrana), odată cu stimulul traumatizant (sunetul strident al unui claxon, un șarpe etc.), frica este eliminată treptat și înlocuită cu o reacție pozitivă, de acceptare.



Exemple

Profesorii ca şi autorii de manuale sau mijloace didactice auxiliare trebuie să evite declanşarea unor emoţii negative şi formarea reacţiilor de evitare a învăţării. Ei vor asigura efecte pozitive pentru predare şi pentru materialele utilizate folosind materiale şi activităţi plăcute, relaţii valorizante faţă de elev..

Să ne reamintim...



Teoria reflexelor condiţionate explică o mare parte din comportamentul animalelor şi al omului: explică dresajul, fobia şcolară şi decondiţionarea la fobia faţă de animale – şerpi, păianjeni şi fundamentează cerinţa de a asigura un mediu propice învăţării.

Practica negativă constă în producerea voluntară de către subiect a răspunsului incorect.

Inhibiţia reciprocă propune învăţarea unor stări afective şi comportamente noi care le înlocuiesc pe cele nedorite. Desensibilizarea se produce când stimulul traumatic este asociat, în mod repetat şi gradat, cu o situaţie plăcută.

1.4. Evaluarea teoriei condiţionării clasice

Prin descoperirea reflexelor condiţionate s-a explicat o mare parte din comportamentul animalelor şi al omului, comportament ce se învaţă în timpul vieţii şi se adaugă comportamentului înnăscut. Pavlov a furnizat asociaţionismului o fundamentare experimentală, arătând că adaptarea la mediu se produce după anumite legi şi că organismele au o plasticitate care le permite să înveţe.

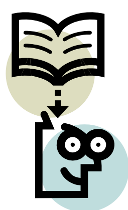
Prin experimentele lui Pavlov, în câmpul de cercetare al psihologiei a fost introdusă o formă de învăţare ale cărei numeroase implicaţii se vor identifica mai târziu. „Pavlov este dintre primii oameni de ştiinţă care a folosit metode obiective de cercetare, cantitative furnizând o interpretare a învăţării care pune accentul pe stimulările ce provin din mediu şi pregătind apariţia behaviorismului american”, afirmă Dubé (1990, p.62). Teoria condiţionării a anticipat behaviorismul american prin folosirea metodelor de cercetare cantitativă şi prin rigoarea experimentelor organizate. Reflexul condiţionat a fost adoptat ca unitate de bază pentru învăţare, iar conceptele de generalizare a reacţiei, discriminare şi stingere au fost verificate şi păstrate de Skinner. Interesul lui Pavlov, din ultimii ani de viaţă, pentru

psihopatologie a relevat apropierile fructuoase între teoria învățării şi psihiatrie şi a fundamentat metodele psihoterapeutice de decondiționare.

Pavlov a influențat masiv, în prima jumătate a secolului douăzeci nu numai şcoala rusă care a cunoscut o adevărată pavlovizare, dar şi psihologia din țările Europei de Est şi din întreaga lume. Impactul teoriei lui Pavlov asupra învățării a fost atât de puternic încât glossarul publicat de G.A. Kimble în 1961 i-a atribuit 31 de termeni semnificativi, pe când psihologilor americani şi europeni, le-au revenit, împreună, 21 de termeni (ap. Hilgard & Bower, 1974). Pavlov a considerat, în mod exagerat, că întregul comportament uman se explică prin reflexe condiționate, neglijând faptul că învățarea motorie voluntară ori rezolvarea de probleme nu pot fi explicate în acest mod.

Impactul uriaş al cercetărilor fiziologului rus asupra evoluției psihologiei la sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea şi influența asupra unor domenii conexe explică aprecierea autorilor celebrei lucrări *Teoriile învățării*: "Cel care studiază teoriile învățării trebuie să cunoască ceva despre omul răspunzător de atâtea concepte ale psihologiei contemporane, în special în domeniul învățării" (Hilgard & Bawer, 1974, p. 72). Pentru influența pe care a exercitat-o asupra psihologiei americane, Pavlov este plasat alături de Freud şi Wundt (Dubé, 1999, p. 318).

Să ne reamintim...



Pavlov a influențat masiv, în prima jumătate a secolului douăzeci nu numai şcoala rusă care a cunoscut o adevărată pavlovizare, dar şi psihologia din țările Europei de Est şi din întreaga lume.

Teoria condiționării pavloviene a anticipat behaviorismul american.

Teoria reflexelor condiționate nu explică toate formele de învățare, de exemplu rezolvarea de probleme nu se poate explica folosind această teorie.

Interesul lui Pavlov, din ultimii ani de viață, pentru psihopatologie a relevat apropierile fructuoase între teoria învățării şi psihiatrie şi a fundamentat metodele psihoterapeutice de decondiționare.

2. Învățarea dintr-o încercare

Specificul învățării prin condiționare clasică este dat de repetarea asocierii între stimulul condiționat, cel necondiționat şi reacția necondiționată. Dar astfel de asocieri apar şi fără ca asocierea să se repete. O astfel de învățare este numită „învățarea dintr-o încercare". Formă elementară de învățare, învățarea dintr-o încercare, apare printr-o unică asociere a unui stimul foarte puternic - un şoc electric, o durere provocată de o arsură, starea de inconfort produsă de alimentele alterate – cu un comportament de evitare. Ea poate explica fobia - teamă exagerată față de anumite ființe, lucruri, evenimente, situații (Hayes & Orrell, 1997, p. 16). Evaluând teoria, Seligman (1970) a arătat că acest tip de învățare este o modalitate de supraviețuire pentru toate viețuitoarele. Învățarea dintr-o încercare a fost remarcată şi de Pavlov, în momentul producerii unei inundații în laboratorul în care se efectuau experimentele; deşi inundația nu s-a produs decât o singură dată, câinii care au fost prezenți au început să manifeste teama de apă.



APLICAȚII

Comparați condiționarea pavloviană cu învățarea dintr-o singură încercare.

3. Învățarea prin contiguitate

Asemănătoare condiționării clasice este teoria învățării prin contiguitate propusă de către Edwin Ray Guthrie (1886-1959) în lucrările *Psihologia învățării* (1935) şi *Psihologia conflictelor umane* (1938). Legea unică propusă de Guthrie este formulată astfel: o combinație de stimuli care a însoțit o mişcare, la repetare, tinde să fie urmată de aceeaşi mişcare.



Termenul „a tinde" este considerat esențial pentru teoria contiguității deoarece ia în calcul varietatea condițiilor în care are loc învățarea şi care produce tendințe conflictuale. Deoarece nu este posibilă izolarea unui singur stimul, predicția comportamentului nu poate fi exactă. „Comportamentul final, susține autorul, este determinat de o situație totală" de un ansamblu de stimuli care determină cu relativă siguranță acelaşi răspuns (Dubé, 1999, p.110).

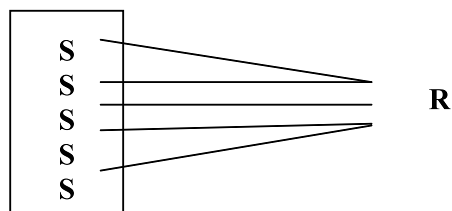
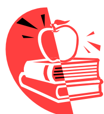


Fig. 1. O situație totală determină o reacție

Modelul explicativ al lui Guthrie (fig. 1**)** se diferențiază de cel propus de Pavlov prin faptul că învățarea se produce şi după o singură asociere între reacție şi stimul, nu există un reflex/ reacție înnăscută care să premeargă noii legături, organismul este capabil să producă reacții noi deoarece situațiile totale se transformă. Patternul de stimuli conduce, la om şi la animal, de regulă, la formarea unui stereotip, a unei rutine.

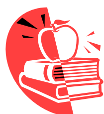


Exemple

Acest model de învățare este evident în memorarea mecanică, în învățarea limbii materne sau a limbilor străine prin procedeul "ascultă şi repetă" sau a deprinderilor complexe – dactilografie, baschet etc. (Davitz & Ball, 1978).

Opera lui Guthrie se distinge prin abordarea psihologică a situațiilor cotidiene pe care încearcă să le explice din perspectiva teoriei sale. În acord cu teoria propusă, sunt descrise metode utile pentru controlul învățării şi stingerea unor obişnuințe devaforabile:

- a identifica stimulii care incită la acțiunea defavorabilă şi a decide asupra unui răspuns diferi la aceştia;
- a schimba ordinea lucrurilor sau a acțiunilor pentru a provoca o altă reacție;
- a crea o situație particulară care să determine un răspuns dorit.



Exemple

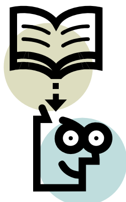
Patternul de stimuli conduce la formarea unui stereotip, a unei rutine: în teatrul de amatori, spune Guthrie, ar exista mai puține greşeli dacă repetițiile ar fi făcute în costume şi pe scenă, costumele şi scena fiind semnale ale situației la care răspund actorii;

Schimbarea ordinii lucrurilor sau a acțiunilor provoacă o altă reacție: pentru a explica insuccesul fumătorilor de a renunța la țigări, autorul invocă situația totală: aşezarea la masă, la TV, începerea conversației cu un prieten fac parte dintr-o situație totală, un lanț de stimuli care antrenează, în continuare aprinderea

brichetei şi a ţigării;

Crea unei situaţii particulare care să determine un răspuns dorit: dacă un examen presupune redactarea unor compoziţii, atunci candidatul trebuie să se antreneze în tipul de sarcină solicitat.

Să ne reamintim...



Învăţarea prin contiguitate susţine că o combinaţie de stimuli care a însoţit ăn mod repetat o mişcare tinde să fie urmată de aceeaşi mişcare. La formarea unei deprinderi este dezirabil să se descopere semnalele care incită deprinderea respectivă. Guthrie a abordat psihologic unele situaţii cotidiene pe care a încercat să le explice din perspectiva teoriei sale şi a descris metode utile pentru controlul învăţării şi stingerea unor obişnuinţe devaforabile.



APLICAŢII

Comparaţi condiţionarea pavloviană cu condiţionarea prin contiguitate.

4. Învăţarea prin încercare şi eroare



Teoria învăţării propusă de Eduard Lee Thorndike (1874-1949) fost student al lui James şi prezentată în lucrarea *Inteligenţa animală* (1898) a mai fost numită şi conexionism, deoarece explică învăţarea prin conexiuni, legături, între stimuli. Thorndike era pasionat de pe vremea studenţiei de problema inteligenţei la animale. La sfârşitul secolului al XIX-lea, el a formulat întrebări incomode pentru acea vreme, cum ar fi: Animalele (câini, pisicile) sunt capabile să gândească, sunt ele capabile să înveţe?

4.1. Cuşca-problemă

Thorndike a organizat experienţe deosebit de interesante pentru a studia modul în care învaţă animalele: a construit „cuşca-problemă” în care era plasat animalul şi i se solicita să rezolve o situaţie-problemă (a ieşi din cuşcă, a se hrăni etc.). Experimentul clasic al lui

Thorndike s-a efectuat astfel: într-o cutie special construită ("cuşca-problemă") prevăzută, cu un mecanism manevrat de un mâner aflat în interior este introdusă o pisică înfometată. În afara cutiei, dar în apropierea ei, se află hrana pentru pisică. Dacă animalul manevrează mânerul, atunci uşa cutiei se deschide şi acesta poate mânca. Primele încercări ale pisicii sunt lipsite de succes: zgârieturi, muşcături, dezordonate, "încercări şi erori" care durau inițial 5 minute. Până la urmă, pisica acționează din întâmplare mânerul care deschide uşa. Pe măsură ce face mai multe încercări, timpul necesar deschiderii uşii începe să scadă: după 20 de încercări, pisica învăță prin selectarea răspunsurilor corecte şi eliminarea celor neadecvate şi reuşeşte să deschidă uşa în 5 secunde (Malim, 1999).

Întrebarea cheie care s-a pus în legătură cu acest experiment a fost dacă acționarea mânerului este soluția găsită prin instinct sau prin inteligență (Dubé, 1999). Răspunsul lui Thorndike este: nici prin instinct, nici prin inteligență, ci prin învățarea treptată a răspunsului corect. Pisica învață stabilind conexiuni noi S-R, dictate de situația în care se află. La început, încercările ei sunt eronate, nefiind urmate de succes. Prima găsire accidentală a răspunsului este consolidată de satisfacția, plăcerea accesului la hrană (consolidată - strengthening). Pe măsură ce pisica face încercări, numărul celor eronate începe să scadă, ultimul răspuns fiind cel căutat. Încercările care sunt urmate de insatisfacție, contrariate, nu se consolidează. Acest tip de învățare a fost numit „**învățare prin încercare şi eroare**".

Teza centrală susținută de Thorndike era că procedând prin încercări şi erori repetate, animalul adoptă un comportament (acționează asupra unei manete, de exemplu) cu o consecință, un efect fericit - deschiderea cuştii şi obținerea hranei. Cu alte cuvinte, animalul învață să stabilească o legătură între un stimul şi un răspuns comportamental, deci învață să rezolve problema (fig. 2). În interpretarea lui Dubé, specialist în teoriile învățării, învățarea prin încercare şi eroare, propune ca mediatori între situație şi comportament, stimul şi răspuns, legăturile fiziologice care se stabilesc prin învățare. Neavând echipamente de laborator prin care să studieze morfologia neuronului, Thorndike presupune că învățarea poate fi reprezentată ca un lanț care leagă mai mulți neuroni şi pe care îl numeşte sinapsă. Pe baza experimentelor de tipul celor descrise mai sus, Thorndike a introdus trei

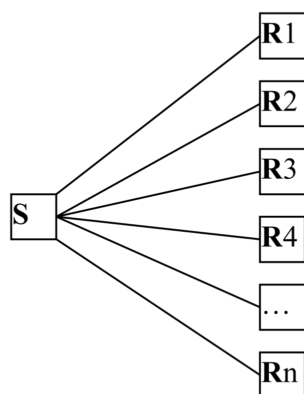


Fig. 2 Serie liniară de reacții

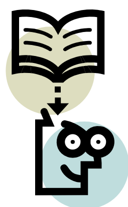
legi: legea pregătirii, a exercițiului şi a efectului, cu aplicații directe în educație.

Legea efectului este cea mai importantă dintre descoperirile lui Thorndike. Ea arată că atunci când o conexiune este urmată de o stare de satisfacție, trăinicia ei creşte; când este urmată de insatisfacție – trăinicia este slăbită. Aceasta lege pregăteşte principiul întăririi dezvoltat de Skinner.

Legea stării de pregătire se referă la o condiție a învățării, descriind substratul fiziologic al legii efectului: când prin pregătire, dispoziție ori atitudine este trezită o tendință de acțiune, îndeplinirea acțiunii este satisfăcătoare, neîndeplinirea ei devenind supărătoare. De pildă, şcoala îi poate determina pe elevi să învețe doar dacă ei sunt pregătiți, biologic şi psihologic pentru această acțiune.

Legea exercițiului priveşte consolidarea legăturilor dintre stimuli şi răspunsuri, prin repetarea situației, trăinicia unei legături fiind dependentă de numărul şi durata conexiunilor. Consolidarea conexiunii nu este produsă de orice repetare ci doar o "exersare controlată", urmată de recompensă. Absența repetării este urmată de uitare, în timp ce o singură repetare urmată de recompensă ar întări conexiunea de şase ori mai mult decât o întăreşte simpla repetare. Cercetări ulterioare l-au condus pe autor la introducerea unei asimetrii între efectele recompensei şi ale pedepsei, prin diminuarea semnificației sancțiunii. Influențele recompensei sunt mai mari pentru că ea acționează şi asupra conexiunilor adiacente, aflate înainte sau după recompensare. Întărirea se realizează în opinia lui Thorndike automat, fără intervenția ideilor, a conştiinței. Interpretarea a fost criticată deoarece subordonează intuiția şi înțelegerea față de exercițiu şi deprindere. Folosind legea efectului şi a exercițiului, Thorndike a explicat importanța succesului întâmplător: animalele învață drumul printr-un labirint prin încercare şi eroare, deoarece succesul, apărut întâmplător echivalează cu o întărire; deci el consolidează comportamentul prin care a fost obținut răspunsul corect.

Să ne reamintim...



Animalele şi oamenii învață prin încercare şi eroare.

Animalul plasat într-o cuşcă-problemă găseşte prin încercări calea de a ajunge la hrană şi a fi satisfăcut. Succesul întâmplător consolidează comportamentul prin care a fost obținut răspunsul corect.

Cercetările lui Thorndike au demonstrat că satisfacția poate să modifice comportamentul organismului.Când o conexiune este urmată de o stare de satisfacție, trăinicia ei creşte. Consolidarea conexiunii este produsă de o "exersare controlată", urmată de recompensă.

4.2. Evaluarea teoriei conexioniste

Cercetările lui Thorndike au deschis calea teoriei conexionismului care va exercita un rol considerabil în deceniile următoare, atât asupra cercetărilor din psihologia educațională cât şi asupra practicilor educative. Conexionismul va constitui una din sursele unui important curent în teoriile învățării, behaviorismul.

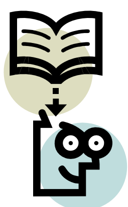
Lucrările sale au adus argumente suplimentare pentru demonstrarea plasticității organismului şi a posibilității învățării, susținând explicit capacitatea adulților care au depăşit de a învăța. A evidențiat un aspect nou, şi anume că satisfacția poate nu doar să influențeze ci şi să modifice comportamentul organismului. Conceptul de întărire pozitivă a fost preluat şi extins, precizat de către Skinner. Unele lucrări de psihologie apreciază teoria conexionistă este ca sursă a învățării prin descoperire (Mucchielli, 1978).

Ideile lui Thorndike au influențat puternic practicile şcolare, autorul insistând asupra necesității unui fundament ştiințific al educației. El a sugerat că practica educațională ar trebui să fie reglementată conform practicilor specifice diverselor domenii. Unele implicații ale conexionismului asupra învățării şcolare, au fost evidențiate de autorul însuşi:

- profesorul şi cel care învață trebuie să cunoască proprietățile unei bune performanțe pentru ca exercițiul să fie eficient; altfel, legături greşite se pot întări în acelaşi timp cu altele corecte;
- pentru o bună performanță sunt importante interesul pentru muncă şi perfecționare, semnificația activității, atenția, recunoscându-se, implicit, rolul activ al celui care învață;
- transferul cunoştințelor, considerat esențial pentru învățare şcoală, depinde de prezența elementelor identice, care pot fi elemente de conținut sau de procedură; mecanismul transferului între deprinderi care au elemente asemănătoare a fost explicat într-o manieră asociaționistă: cu cât similaritatea este mai mare, cu atât transferul este mai uşor.

Thorndike a utilizat o metodă riguroasă experimentul de laborator şi a introdus un concept nou - consolidarea prin satisfacție – devenit elementul central al teoriei behavioriste.

Să ne reamintim...



Conexionismul constituie sursa unui important curent în teoriile învățării, behaviorismul. Influențele poztive ale recompensei sunt mai mari decât ale pedepsei, dar legăturile greşite se pot întări în acelaşi timp cu legăturile corecte.
Ideile lui Thorndike au influențat puternic practicile şcolare, autorul insistând asupra necesității unui fundament ştiințific al educației. Unii autori apreciază teoria conexionistă este sursă a învățării prin descoperire ce conferă elevului are rol activ în învățare.



APLICAȚII

Proiectați o intervenție asupra mediului şcolar sau a relației educator-elev în care să folosiți una din teoriile descrise mai sus.



Rezumat

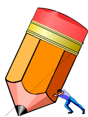
Condiționarea pavloviană constă în producerea reflexului necondiționat la prezentarea unui stimululcondiționat după asocierea repetată a stimulul necondiționat cu stimul inițial neutru. Procesele specifice condiționării pavloviene sunt generalizarea, discriminarea şi stingerea (unei reacții).

Pe baza lucrărilor privind condiționarea s-a dezvoltat terapia comportamentală care foloseşte mai multe tehnici pentru învățarea unor comportamente noi: condiționarea aversivă, practica negativă, inhibiția reciprocă. Prin descoperirea reflexelor condiționate s-a explicat o mare parte din comporta-mentul animalelor şi al omului, comportament ce se învață în timpul vieții şi se adaugă comportamentului înnăscut. Pavlov a furnizat asociaționismului o fundamentare experimentală, arătând că adaptarea la mediu se produce după anumite legi şi că organismele au o plasticitate care le permite să învețe.

Conform teoriei condiționării prin contiguitate (Guthrie) o combinație de stimuli care a însoțit o mişcare, la repetare, tinde să fie urmată de aceeaşi mişcare. Modelul explicativ al lui Guthrie se diferențiază de cel propus de Pavlov prin faptul că învățarea se produce şi după o singură asociere între reacție şi stimul, nu există un reflex/ reacție înnăscută care să premeargă noii legături, organismul este capabil să producă reacții noi deoarece situațiile totale se transformă.

Animalele ca şi oamenii învață şi prin încercări şi erori repetate: un comportament (acțiunea asupra unei manete, de exemplu) cu o consecință, un efect fericit - deschiderea cuştii şi obținerea hranei – este efectuat tot mai exact pe măsură ce este repetat.

Ca şi Pavlov, Thorndike a utilizat o metodă riguroasă de cercetare a învățării experimentul de laborator şi a introdus un concept nou - consolidarea prin satisfacție – devenit elementul central al teoriei behavioriste.



Test de evaluare a cunoştințelor

Stabiliți 2-3 asemănări şi 3-5 deosebiri între cele trei teorii descrise mai sus: condiționarea pavloviană, condiționarea prin contiguitate şi învățarea prin încercare şi eroare.

Unitatea de învățare 2.

ÎNVĂȚAREA PRIN CONDIȚIONARE OPERANTĂ

Cuprins



1.1. Introducere

Toate modele behavioriste ale învățării, şi în special cel propus de Skinner, sunt bazate pe postulate comune:

- comportamentele sunt învățate, iar învățarea este o modificare a comportamentului;
- nu este considerată învățare decât schimbarea exprimată în comportament;
- în învățare nu se acordă nici un rol dispozițiilor interne, cognitive sau afective, ale subiectului;
- sursa învățării este plasată exclusiv în mediul extern;
- există o continuitate între învățarea la animal şi învățarea la om, care ar da dreptul psihologului să facă experimente asupra animalelor ale căror concluzii pot fi extinse la om.

Succesul behaviorist se explică prin aplicarea ideilor în educație, ce a conferit

acestui curent nota de “paradigmă a învățării” şi prin introducerea rigorii experimentale în studiul psihologiei: definirea clară ale conceptelor, rigoarea inferențelor, delimitarea obiectului de studio. Actualitatea ideilor introduse de Skinner este confirmată de numărul mare al cercetărilor aplicate în variate domenii de activitate cât şi prin prin combinare cu teoriile umaniste sau cognitiviste.



1.2. Obiectivele unității de învățare

La sfârşitul acestei unități de învățare, studentul va fi capabil să:

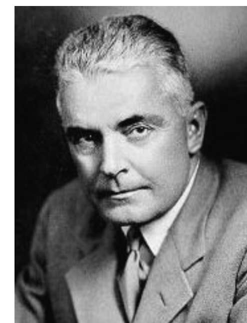
- explice condiționarea şi decondiționarea emoțiilor,
- descrie teoria skineriană a învățării;
- să compare învățarea la Skinner cu învățarea la Pavlov şi Thorndike;
- să explice impactul condiționării operante asupra învățării în şcoală;
- să compare metodele d estudiu ale învățării la Skinner, Pavlov şi Thorndike;
- să identifice în mediul personal, elemente ale condiționării operante.



Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 3 ore.

Un rol major în apariția unei noi modalități de abordare a învățării îl are George B. Watson, precursor al behaviorismului, ce îşi fixa ca obiect de studiu faptele observabile, comportamentele.

1. Începuturile behaviorismului şi învățarea emoțiilor



Apariția unei psihologii a comportamentului este înregistrată în 1913, anul în care John B. Watson (1878-1958) a publicat articolul *Psychology as the behaviorist views it*. Autorul susține că o psihologie cu adevărat ştiințifică nu se poate aplica decât comportamentului organismelor animale şi umane deoarece este obiectiv şi observabil (Watson, 1913, pp.158-177). În acest articol devenit manifestul mişcării comportamentaliste, Watson a folosit pentru prima dată termenul behaviorism.

Fost student al lui Dewey, Watson nu este cunoscut atât prin originalitatea cercetărilor sale, cât prin radicalitatea poziţiei adoptate în probleme care privesc obiectul de studiu şi metoda de cercetare a psihologiei ştiinţifice (Bourgeois & Chapelle, 2006).

1.1. Definirea învăţării

Watson defineşte învăţarea ca modificare a comportamentului, rezultată din stabilirea sau din stingerea unei legături între stimuli şi răspunsuri. Ca şi în accepţiunea lui Thorndike, învăţarea, nu presupune nici o activitate mentală la subiect. Cu alte cuvinte, comportamentul şi modificările acestuia sunt doar funcţii ale caracteristicilor de mediu, fără să presupună nici o intervenţie asupra dispoziţiilor înnăscute şi nici o mediere cognitivă în relaţia subiect-mediu.

Teoria lui Watson are următorul principiul de bază: când un stimul şi o reacţie se produc în acelaşi timp, legătura dintre ele este întărită în funcţie de frecvenţa repetărilor. În plan teoretic, Watson apără teze apropiate de cele ale lui Pavlov, ale cărui lucrări le-a cunoscut din 1913. Spre deosebire de Watson, ne amintim că Pavlov definea condiţionarea ca legătură dintre un stimul condiţionat şi altul, necondiţionat, înnăscut, urmat de o reacţie.

1.2. Omul se construieşte

Prin condiţionare se construiesc comportamentele cele mai complexe, trăsăturile de caracter, structurile de personalitate sau instinctele, susţinea psihologul american. „Omul nu este înnăscut, el se construieşte!” prin adaptare la mediu. Watson respinge transmiterea prin ereditate a unor abilităţi speciale, a trăsăturilor de caracter, a structurilor personalităţii. El susţine că întreaga personalitate este efectul educaţiei.



Exemple

„Daţi-mi o duzină de copii mici, sănătoşi, cu o bună constituţie şi <universul specific> pe care îl voi alege pentru a-i creşte şi, vă garantez, că luând pe oricare din ei la întâmplare, îl voi forma astfel încât să devină tipul de specialist pe care îl voi dori: medic, jurist, artist şi chiar, da, cerşetor sau hoţ, oricare i-ar fi talentele, înclinaţiile, tendinţele, aptitudinile, vocaţiile şi rasa străbunilor săi” (Watson, 1930, p. 82).

În controversa „nature versus nurture” (înnăscut -dobândit) poziţia lui Watson, radicală, excesiv de optimistă nu este confirmată de cercetările actuale.



APLICAȚII

Construiți argumente pentru a respinge ideea lui Watson conform căreia întreaga personalitate este efectul educației.

1.3 Condiționarea şi decondiționarea reacțiilor emoționale

Watson a observat că apariția fricii anormale ar putea fi explicată prin condiționare şi a realizat un experiment care demonstrează această afirmație şi confirmă dependența evoluției copiilor de mediu. Subiectul său a fost Albert B., un băiețel de 11 luni, care se juca adesea cu un şoarece alb, pe care îl îndrăgea foarte mult. Experimentatorul a produs un zgomot foarte puternic de ciocan în timpul jocului. Zgomotul l-a speriat pe Albert şi, după trei asocieri ale şoricelului şi zgomotului, copilul a început să se teamă de animalul îndrăgit (Watson & Rayner, 1920). În termenii lui Pavlov, un stimul necondiționat (Snc - zgomotul puternic) producea teamă (reflex necondiționat); stimul necondiționat a fost asociat cu animalul (stimul condiționat), apărând teama condiționată față de acesta din urmă.



Exemple

Evenimentul este descris astfel de către autor: adesea, şoricelul este scos din coşuleț şi, când băiețelul întinde mâna după el, în spate, ciocanul este lovit cu putere. Albert tresare, se sperie. După mai multe încercări, teama apare doar la vederea şoricelului şi se generalizează la un iepure alb, la un câine alb şi la un mantou alb de blană.



APLICAȚII

Comparați condiționarea clasică şi condiționarea emoțiilor negative la Watson.

Psihologul american a realizat şi a doua parte a experimentului în care îşi propunea să-l dezvețe pe Albert de teama condiționată față de şoarecele alb. În acest scop, animalul a fost plasat la o distanță suficient de mare la care nu mai producea teamă, în timp ce copilul mânca o ciocolată. Distanța copil-animal a fost micşorată treptat, până când teama a dispărut. Astfel de experimente l-au convins pe Watson că dificultățile de adaptare nu se datorează sexualității infantile, cum susținea Freud; reacțiile emotive sunt condiționate şi pot fi transferate la diverse situații similare (ap. Dubé, 1990). Din perspectiva învățării şcolare, concluziile

experimentelor lui Watson au avut drept urmare recomandarea de a se asocia cunoştinţele predate elevilor cu emoţii pozitive şi a se evita asocierea acestora cu emoţii negative.

1.4. Evaluarea contribuţiei lui Watson

Watson este considerat părintele behaviorismului, cel care a impus studiul învăţării prin mijloace obiective, văzând în învăţare sursa întregului comportament. Succesul viziunii sale asupra personalităţii şi a învăţării poate fi explicat prin explicaţiile clare care apropie psihologia de inginerie şi sunt conforme mentalităţii americane, înclinate spre control şi prevenţie, scrie Dubé (1990). Dintre contribuţiile cu impact major în dezvoltarea psihologiei învăţării umane, menţionăm:

- a considerat că toţi copii normali au potenţiale de învăţare similare, diferenţierea fiind cauzată de educaţie;
- a studiat condiţionarea fricii la copiii mici, demonstrând că frica, furia, ataşamentul sunt rezultate ale condiţionării şi a aplicat programe terapeutice pentru decondiţionarea fobiilor;
- pe baza de observaţii zilnice a 100 de sugari, a întocmit un "repertoriu comportamental la naştere";
- a explicat formarea abilităţilor manuale prin învăţarea realizată în interacţiunea cu obiectele din mediu;
- a studiat învăţarea limbajului: formarea limbajului (pasiv) este bazată, în concepţia sa, pe repetarea asocierii dintre un obiect (percepţie vizuală) şi numele său (percepţie auditivă – cuvânt); învăţarea limbajului activ presupune repetarea (răspuns) cuvântului auzit (stimul) şi auto-corectarea (răspuns) la auzul propriei pronunţări (stimul), printr-un mecanism de reacţie circulară.

Contribuţia lui esenţială priveşte creşterea obiectivităţii investigaţiilor psihologice şi precizarea finalităţii activităţilor psihologice. Pe lângă merite incontestabile, Watson are şi greşeli, cea mai cunoscută fiind absolutizarea importanţei învăţării şi a educaţiei în determinarea comportamentului. Asociaţia Psihologilor Americani (1957) a apreciat opera lui Watson ca „un determinant esenţial al formei şi conţinutului psihologiei moderne…punct de plecare pentru cercetări fructuoase" (Dubé, 1999, p.113).



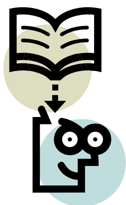
APLICAŢII

Comentaţi în 5-6 rînduri fragmentul de mai jos.

„Psihologia, aşa cum o concepe behaviorismul, este o ramură a ştiinţelor

naturii, a cărei metodă este experimentală şi obiectivă. Teoretic, scopul ei este să prezică şi să controleze comportamentul. În eforturile pentru obținerea unei scheme unificate a răspunsului la animale, behaviorismul nu recunoaşte linia de separație între om şi sălbăticiune. Comportamentul omului, cu toate rafinamentele şi complexitatea lui, nu formează decât o parte a schemei totale de cercetare a behaviorismului.” (Watson, 1913, p.158).

Să ne reamintim...



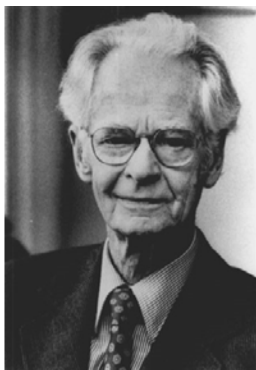
Watson defineşte învățarea ca modificare a comportamentului, rezultată din stabilirea sau din stingerea unei legături între stimuli şi răspunsuri.

Watson respinge transmiterea prin ereditate a unor abilități speciale, a trăsăturilor de caracter, a structurilor personalității. Omul nu este înnăscut, el se construieşte!” prin adaptare la mediu. Pe baza experimentului – Micul Albert – Watson a susținut că reacțiile emotive sunt condiționate şi pot fi transferate la situații similare.

Contribuția esențială a lui Watson priveşte creşterea obiectivității investigațiilor psihologice şi precizarea finalității activităților psihologice. Cea mai cunoscută greşeală a părintelui behaviorismului este absolutizarea importanței învățării şi a educației în determinarea comportamentului.

2. Behaviorismul clasic

În deceniul trei al secolului al XX-lea, condiționarea şi învățarea erau considerate aproape ca sinonime. Termenul condiționare era însă interpretat diferit. Spre deosebire de Pavlov, Burhus F. Skinner (1904-1990) considera comportamentul uman sau anmial ca fiind într-o mică măsură responsiv; deci nu apare ca răspuns /reacție la un stimul. Comportamentul este operant – animalul trebuie să emită un răspuns corespunzător (o acțiune, un operant) pentru a produce un stimul de întărire. Skinner şi-a expus ideile în mai multe lucrări din care menționăm: *Comportamentul animalelor* (1938), *Principii de psihologie* (1950), *Ştiință şi comportament uman* (1953), *Despre behaviorism* (1974).



2.1. Experimentele lui Skinner privind învățarea

Experimentul clasic privind condiționarea operantă se derulează astfel: într-o cutie special construită (cutia Skinner) este pus un şobolan; în cutie se află o pedală pe care, dacă apasă (fapt ce constituie răspunsul, operantul), animalul primeşte hrana (întărirea). În concepția lui Skinner, nu este importantă pedala, nici asocierea stimul răspuns, ci apăsarea pe pedală şi hrana primită. Datorită acestei întăriri, probabilitatea apariției comportamentului de a ciocăni discul sau de a apăsa pedala era mult mai mare în viitor. Un comportament dorit se obține şi dacă în locul hranei, deci al unei consecințe plăcute - animalul evită, prin apăsarea pârghiei, un şoc electric, o durere (întărire negativă).



Exemple

"**Cutia Skinner**" conținea o pârghie (pentru şobolani şi maimuțe) ori un disc (pentru porumbei) şi un jgheab pentru aducerea hranei. Dacă animalul apăsa pe pârghie ori bătea cu ciocul în disc, primea pe jgheab o porție de hrană. Porția de hrană era considerată o "întărire pozitivă" a comportamentului de apăsare a pârghiei sau de ciocănire a discului.

În unele situații, animalul realiza odată cu acțiunea adecvată – apăsarea pârghiei – şi gesturi întâmplătoare, se scărpina în cap, de pildă. Scărpinatul învățat începea treptat să însoțească apăsarea pârghiei ca şi când ar fi fost necesar pentru obținerea hranei. Această consolidare accidentală a fost numită de Skinner "comportament superstițios" observabil frecvent şi la om. Coincidența întâmplătoare dintre anumite ritualuri şi consecințele lor favorabile menține comportamentul deşi el nu are nici un rol efectiv în obținerea succesului (Skinner, 1947).

2.2. Tipuri de întăriri

Un stimul constituie o întărire dacă sporeşte probabilitatea unui răspuns. Întărirea poate fi pozitivă sau negativă, primară, secundară sau generalizată (Tab.1).

Întăririle pozitive - apa, hrana, contactul sexual etc. - sunt cele care introduse într-o situație sporesc probabilitatea apariției unui răspuns operant:. Întăririle negative - zgomotul, lumina foarte puternică, căldura, frigul extrem, şocul electric - se identifică cu stimulii care retraşi, îndepărtați dintr-o situație sporesc probabilitatea apariției unui răspuns operant

Întărirea negativă nu se confundă cu pedeapsa; efectul pedepsei descreşte probabilitatea răspunsului, pe când întărirea negativă creşte probabilitatea producerii lui.



Exemple

Categorie	Tipuri	Exemple
Întăriri primare	1. Biologice (naturale): hrană, lichide, plăceri senzoriale	Bomboanele, înghețata, muzica preferată
Întăriri secundare	1. Sociale (expresia facială, proximitatea, cuvintele, privilegiile); 2. Activități (activități plăcute sau frecvente); 3. Generalizate – întăriri secundare care au tendința să însoțească mai multe tipuri de întăriri primare.	Zâmbetul, bătaia pe umăr, premiile, jocurile, laudele, acordarea rolului de şef Banii, afecțiunea, aprobarea, atenția, punctele, creditele

Tab. 1. Tipuri de întăriri

Întăririle primare (apa, hrana, plăcerile senzoriale) ca şi cele secundare (zâmbetul, premiile, laudele) pot condiționa o multitudine de comportamente dezirabile social: hărnicia, disciplina, onestitatea, angajarea în învățare.



APLICAȚII

Observați persoanele din jurul dv. şi identificați 4-5 întăriri pe care le primesc şi din acestea, idetificați 2 pe care le preferă.

Identificați 2-3 întăriri pe care dv. le preferați să le primiți de la cei din jur.

2.3. Programe de întărire

Deşi pescarul nu prinde întotdeauna peşti, el continuă să pescuiască, spunea Skinner. Observând că în viața cotidiană, deşi întăririle nu sunt continue, activitățile nu încetează, Skinner a experimentat şi propus "programe de întărire", folosind intervalul şi rația de întărire. Intervalul de întărire este segmentul de timp în care se aplică o întărire. Ca exemplu, dacă profesorul îşi propune ca interval de întărire a unui comportament pozitiv al elevilor săi

cinci minute, el îi va lăuda după cinci minute de la anterioara apreciere. Raţia (gradientul) de întărire este numărul de răspunsuri corecte pe care experimentatorul stabileşte să le întărească. De pildă, după rezolvarea a zece probleme de matematică, elevii pot juca un joc. Raţia de întărire este, în acest caz, zece. Pe baza celor două concepte - intervalul de întărire şi raţia de întărire - s-au construit numeroase programe, din care cinci sunt fundamentale: întărirea continuă, intermitentă (la interval fix şi la intervale variabile) şi întărirea proporţională - ratio fixed-RF şi variable ratio-VR (tab.2).



Exemple

Programe de întărire	**Descriere, exemple**
Întărirea continuă	Se întăreşte fiecare răspuns al animalului sau al elevului. Dacă nici un răspuns corect nu este întărit, apare *stingerea* comportamentului dorit de experimentator.
Întărirea intermitentă	La interval fix (IF): se întăreşte primul răspuns care apare după un interval de timp standard de la întărirea precedentă. Exemple: după fiecare cinci minute (IF-5) elevii sunt lăudaţi; premierea se face în ultima zi din lună (IF-30 de zile). La intervale variabile (IV): se substituie intervalul fix cu intervale care variază, dar care au o medie fixă (IV-10); întărirea de face după 15 sec., apoi după, 10, apoi după 5.
Întărirea proporţională (Ratio fixed -RF) **Variable ratio-VR**	Cu proporţie/rată fixă (PF): se întăreşte primul răspuns care apare după un anumit număr de întăriri fixat de experimentator. Exemplu: sunt lăudaţi elevii după rezolvarea corectă a zece probleme (PF-10). Cu proporţie/rată variabilă (PV): se substituie numărul fix de răspunsuri după care se aplică întărirea, cu numere care variază, dar care au o medie fixă.

Tab. 2. *Programe de întărire*

Întărirea continuă nu este eficientă, pentru că indivizii o aşteaptă mereu, iar răspunsurile dorite dispar când întăririle nu se mai aplică. Răspunsurile corecte se produc atâta timp cât se menţine întărirea. **Întărirea intermitentă** este o întărire mai eficientă decât cea continuă, ea produce comportamentul aşteptat, proporţional cu frecvenţa întăririi, cu cât întărirea apare mai frecvent, a observat Skinner, cu atât ritmul de răspuns este mai rapid.

După ce un răspuns a fost întărit, comportamentul dorit încetează, activitatea se derulează în zig-zag, cu amânări, aglomerări şi învățarea intră în declin.

Întărirea la intervale variabile / aperiodică presupune substituirea intervalului fix cu unul variabil. Pentru astfel de întăriri, performanțele nu mai fluctuează, ele devin stabile, uniforme şi rezistente la stingere. Învățarea rezultată din întăriri aperiodice este mai rezistentă la stingere decât cea datorată întăririi intermitente.

Întărirea cu proporție fixă atrage ritmuri de răspuns foarte înalte, cel mai mare fiind la frecvența cea mai scăzută a întăririi. Imediat după o întărire, apare însă o pauză în răspuns. **Întărirea cu proporție variabilă** are cea mai înceată curbă de stingere, fiind posibile mii de răspunsuri corecte după ultima întărire. În acest caz, se elimină pauza de răspuns ce apare imediat după întărirea cu proporție fixă.

Efectele întăririlor sunt diferite şi în funcție de intervalul de timp dintre producerea răspunsului corect şi aplicarea întăririi. **Întărirea imediată**, aplicată după ce comportamentul dorit s-a produs, menține răspunsurile corecte, în fazele inițiale ale învățării; acest tip de întărire nu este acceptat de toți specialiştii ca eficient la om, deoarece fiind dotat cu memorie şi limbaj, el poate beneficia şi de o întărire amânată. Nota zece la un examen foarte important poate avea aceleaşi efecte pozitive şi dacă este anunțată peste trei zile şi peste cinci ore. **Întărirea amânată,** dată la un interval de timp care se modifică de fiecare dată – menține răspunsurile corecte foarte mult timp, cu condiția ca respectivul comportament să fie deja învățat.

2.4. Întăririle pozitive la om

Controlul învățării la om prin întăriri pozitive este, la orice vârstă, mai uşor de obținut decât prin penalizare. În folosirea sistemului skinnerian în şcoală, cel mai dificil element este găsirea unor întăriri pozitive la care să reacționeze toți cei care învață într-un grup. Cunoaşterea grupului, considerarea vârstei, a intereselor şi aşteptărilor elevilor devin deosebit de utile.

O modalitate subtilă de întărire a fost propusă de David Premack (1959, 1965) pe baza observației că orice organism se angajează mai mult în unele activități decât în altele. Comportamentele cu frecvență înaltă se pot folosi ca întărire pentru comportamente dezirabile, dar cu frecvență redusă. Principiul Premack afirmă că accesul la comportamente cu frecvență înaltă acționează ca o recompensă pentru comportamentele cu frecvență slabă

Premack (1959). Astfel profesorul care constată că elevii săi preferă jocurile pe calculator şi nu compozițiile libere, le poate spune că se vor juca după ce vor termina compunerile (Elliott et al., 2000).

Întăririle primare sunt mai eficace la animale şi la copiii, iar la subiecții adulți:

- întăririle sociale (aprobarea verbală sau nonverbală, oferirea unui status mai înalt în grup pentru diverse activități, lauda, proximitatea);
- folosirea unor activități cu rol de întărire (efectul Premack);
- întăririle generalizate (zâmbetul, premiile, banii).

Persoanele angajate în învățare îşi schimbă preferințele de-a lungul anilor. Această schimbare este mai frecventă la copii şi adolescenți şi este determinată de modificări ale motivelor, activității dominante, ale tipului de relații: unele activități inițial stimulative devin, cu timpul, neutre sau aversive. Prin urmare, se impune modificarea sistemului de recompense în acord cu evoluția personalității celor care învață. Pentru profesorul debutant sau în situații complexe pentru orice formator, este utilă redactarea unor liste de recompense posibile şi selectarea celor adecvate unei situații de învățare şi unui elev. Notarea şi stocarea efectului diverselor întăriri asupra celor care învață favorizează ameliorarea sistemului de întăriri şi creşterea efectelor lor pozitive.

2.5. Pedeapsa în condiționarea operantă

Thorndike observase deja că sancțiunea nu operează simetric cu recompensa, dar Skinner aprofundează problema. Pedeapsa se referă la prezentarea unui stimul neplăcut sau la îndepărtarea unui stimul pozitiv după apariția unui comportament nedorit. Ca exemple: profesorul mustră elevii neatenți, mama îşi ceartă fiul care refuză să îndeplinească un ordin, unui elev corigent i se retrage dreptul a frecventa activitățile clubului sportiv.

Forme de pedeapsă

Experimentele lui Skinner asupra pedepsei au fost reluate de W. K. Estes (*Studii asupra pedepsei*, 1944) şi de A. E. Kazdin (*Modificarea comportamentului în situații practice*, 1989) care au descris tipurile de pedeapsă frecvente în activitatea şcolară şi efectele acestora.

- Forma cea mai des întâlnită de sancționare constă în aplicarea unui stimul neplăcut, ca urmare a unui răspuns nedorit al elevului astfel încât respectivul răspuns să fie eliminat. Ea se diferențiază de întărirea negativă a cărei aplicare creşte frecvența răspunsului.



Exemple

Când profesoara țipă la elevi pentru că i-au găsit o poreclă şi o folosesc în clasă când sunt nemulțumiți de lecție, ea le aplică o întărire negativă sporind comportamentul indezirabil chiar dacă intenția inițială era de a-l stopa.

- Retragerea unei întăriri pozitive este o altă formă de pedeapsă ce poate să reducă frecvența comportamentelor nedorite; ca exemple: se retrage copilului dreptului de a utiliza calculatorul pentru corespondența cu prietenii sau dreptul de a participa la un meci de fotbal în timpul liber dacă programul de pregătire a tezei nu este respectat.
- Utilizarea "răspunsului cu cost calculat" constă în retragerea unei întăriri precise în cazul unui răspuns nedorit: un elev nu mai poate fi şeful clasei dacă a copiat la teză (apud St. Elliot et al., 2000).



Exemple

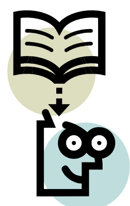
Scoaterea elevilor de la lecție cu obligația de a rămâne în fața sălii (clasicul "a fi dat afară") este folosită de unii profesori ca pedeapsă pentru elevii gălăgioşi sau neatenți. Pe lângă alte atribute care nu-l recomandă, acest tip de intervenție nu are întotdeauna consecințele dorite, pentru că, în timpul în care este scos din clasă, elevul respectiv poate primi întăriri pozitive: de exemplu, i se acordă atenție de către persoanele care trec pe coridor. Situația este analogă celei în care elevul care este certat de profesor pentru că spune glume, este aprobat de râsetele colegilor.

După Kazdin, un neobehaviorist contemporan (1989) pedeapsa este mai eficace când:

- se aplică imediat, continuu şi, mai puțin sau deloc eficientă, când este intermitentă; la întreruperea pedepsei, răspunsul incorect, pedepsit inițial, apare cu mai multă forță dacă nu este pedepsit şi a doua oară. Explicația se bazează pe posibilitatea apariției unor întăriri pozitive neprevăzute ale comportamentului nedorit când intervalul dintre faptă şi pedeapsă este mai lung.
- se aplică în fazele de început ale unei activități, decât la finalul acesteia; copierea nu se pedepseşte după ce s-au adus tezele ci chiar în momentul în care elevul îşi deschide cartea ori desface fițuica;

- comportamentul nedorit nu este recompensat pe alte căi; mustrarea administrată unui elev pentru că citeşte un roman în timpul unei lecţii plictisitoare este ineficientă când colegii râd satisfăcuţi considerând că profesorul a fost sancţionat de elevul îndrăzneţ;
- elevul ştie pentru ce a fost pedepsit, iar formele blânde ale pedepsei sunt mai eficiente decât pedeapsa de intensitate foarte mare;
- în acelaşi timp cu aplicarea pedepsei, se elaborează răspunsuri dezirabile, care să le înlocuiască pe cele sancţionate (apud St. Elliott et al, 2000, p.220).

Să ne reamintim...



Comportamentul este operant – omul sau animalul trebuie să emită un răspuns corespunzător (o acţiune, un operant) pentru a produce un stimul de întărire. Un comportament dorit se obţine dacă răspunsul este urmat de o consecinţă plăcută întărire pozitivă) sau de una neplăcută, dureroasă (întărire negativă). Observând că în viaţa cotidiană, deşi întăririle nu sunt continue, activităţile nu încetează, Skinner a experimentat şi propus "programe de întărire", folosind intervalul şi raţia de întărire. Întăririle primare (apa, hrana, plăcerile senzoriale) ca şi cele secundare (zâmbetul, premiile, laudele) pot condiţiona o multitudine de comportamente dezirabile social: hărnicia, disciplina, onestitatea, angajarea în învăţare. În folosirea sistemului skinnerian în şcoală, cel mai dificil element este adaptarea întăriri pozitive la evoluţia indivizilor. Cunoaşterea grupului, considerarea vârstei, a intereselor şi aşteptărilor elevilor devin deosebit de utile. O modalitate subtilă de întărire este efectul Premack.



APLICAŢII

Identificaţi în mediul dv. forme de pedeapsă aplicate celor din jur şi listaţi-le.
Identificaţi 2-3 pedepse pe care le-aţi dat în ultima lună şi pe care le-aţi primit dv.

3. Teoria behavioristă a dezvoltării

Teoriile behavioriste sunt construite pe ideea că dezvoltarea poate fi explicată pe baza aceloraşi principii ca şi comportamentul. Schimbările majore în dezvoltare se datorează condiţionării. În acest context, dezvoltarea este considerată ca fiind continuă: schimbări mici apar tot timpul şi ele se exprimă în termeni cantitativi - cât a învăţat copilul să citească în

ultimul timp şi cât poate să folosească în activitatea cotidiană. Mecanismul primar al învățării constă în achiziționarea de comportamente prin întărire diferențiată în funcție de obiectivele operaționale ce trebuie atinse. Pentru a produce o schimbare, educatorul poate lucra după următorul algoritm:

1. identifică ceea ce elevul/copilul nu ştie (comportamentul inițial);
2. identifică comportamentul dezirabil (comportamentul final);
3. identifică întăriri potențiale din mediu;
4. descompune comportamentul final în secvențe care pot fi învățate;
5. introduce, treptat, pe cel care învață în achiziționarea comportamentului final prin întăriri succesive;

Criticii teoriilor behavioriste subliniază că nu sunt decelate perioade specifice de dezvoltare ontogentică, dimpotrivă conform behaviorismului, indivizii se schimbă tot timpul. Modificările comportamentului se datorează mediului care furnizează stimuli la care copilul răspunde şi, ca urmare a răspunsului său, este recompensat ori sancționat. Schimbarea comportamentului se face prin aproximări succesive care sunt întărite diferențiat.

În teoriile behavioriste ale dezvoltării, sunt minimalizați factorii interni asociați cu învățarea, cum ar fi idei, emoții ca şi interacțiunile dintre cei care învață şi mediu. Teoriile învățării propuse de adepții lui Skinner furnizează puține idei despre autoreglarea învățării sau a comportamentului, conținuturile bine tratate fiind autoîntărite de mediu. Metodele behavioriste sunt adesea folosite în predare şi învățare, susține Schunk (2000) dar explicațiile pentru predare şi învățare sunt incomplete pentru că ele neagă rolul factorilor personali.



APLICAȚII

Comparați învățarea la Skinner cu învățarea la Pavlov şi la Thorndike. Comparați metodele de studiu ale învățării la cei trei psihologi.

4. Skinner şi activitatea şcolară

Lucrările lui Skinner au avut un impact puternic în psihologia învățării şi ecoul lor se menține şi astăzi. Transferând concluziile privind învățarea la animale asupra omului, Skinner a văzut în predare-învățare o modalitate sistematică de a descrie complet circumstanțele precise în care comportamentul se modifică în sensul dorit prin întărire. În viziunea sa, elevul are un rol activ, iar profesorul trebuie să construiască acele condiții care să accentueze nevoia de a învăța prin fragmentarea materiei şi furnizarea imediată a feedback-ului.

4.1. Aplicații în predare-învățare

Teoria behavioristă are aplicații numeroase în activitatea de predare-învățare din care vom menționa în special, pe cele mai rezistente la proba timpului. Profesorul să nu folosească întăriri continue pentru că elevii vor aştepta mereu recompensa pentru a produce comportamentul dorit, în schimb, întăririle intermitente favorizează continuarea activității. În primele stadii ale învățării cititului sau scrierii, matematicii, întăririle pozitive trebuie aplicate imediat şi frecvent. Rata de întărire trebuie manipulată pentru a obține un continuum de răspunsuri corecte deoarece, după ce elevii răspund şi primesc o întărire, comportamentul se reduce, iar eficacitatea învățării scade. Intervalele programate produc cel mai stabil comportament; dacă proporția răspunsurilor întărite este redusă constant, intervalul la care apare comportamentul se menține nedefinit la un număr surprinzător de mic de întăriri.

Cercetări ulterioare au demonstrat că efectul întăririlor este dependent de personalitatea elevului, vârstă, mediu familial. Pentru copiii mai mici şi pentru cei proveniți din medii defavorizate, atenția şi laudele profesorului acționează ca întăriri mai puternice decât pentru elevii mai mari şi decât pentru cei din medii avantajate; delicvenții şi copii din medii defavorizate preferă întăriri mici, dar imediate. Activitatea preferată de elev poate servi ca întărire dacă este precedată de activitatea dorită de profesor, dar neplăcută pentru elev (efectul Premack).

În utilizarea întăririlor pozitive se pot folosi secvențele:

- Profesorul anunță că sarcina x va fi finalizată înainte de…(pauza de prânz, excursie etc.) – situația stimul;
- Cei care învață realizează sarcina – răspunsul;
- Se pot realiza activitățile distractive – întărirea pozitivă (recompensa);
- Există o mare probabilitate ca şi în viitor, cei care învață să-şi finalizeze sarcinile.

Ca şi la Watson, predarea şi materialele auxiliare folosite trebuie să creeze elevului emoții pozitive care să-l apropie de învățare. Pentru a face învățarea plăcută, şcoala trebuie să pună la dispoziția elevilor materiale plăcute (puzzle, ilustrații etc.), să propună activități pe care elevii le îndrăgesc (Skinner, 1954, p. 213).

Ipotezele behavioriste privind cauzele insuccesului sunt de tipul:

- elevul nu stăpâneşte cunoştințele anterioare indispensabile noilor achiziții;
- nu s-a respectat ritmul individual de lucru, timpul nu a fost suficient;
- sarcinile nu au fost corect ierarhizate, astfel că stăpânirea uneia superioare a devenit imposibilă în condițiile nestăpânirii alteia subordonate;

- feed-back-ul oferit elevului nu a fost imediat sau a fost prea rar.

În funcție de ipoteza admisă, se construieşte decizia de ameliorare a învățării prin organizarea mediului, cu accent pe condițiile externe ale învățării, fără a-le neglija pe cele interne: se vor realiza exerciții de ratrapaj, se va acorda un timp suplimentar pentru învățare, se vor diversifica modurile de prezentare şi natura sarcinilor propuse elevului în dificultate; se va ghida mai intens elevul, se va structura mai strict situația de învățare, întăririle vor fi mai frecvente şi mai rapide.

Sunt fundamentate de teoria behavioristă: contractele de învățare (contractele pedagogice), operaționalizarea obiectivelor, planul Keller *Personalized System of Instruction* (PSI): Conform PSI, cursul este fragmentat în unități mici, fiecare unitate trebuie asimilată în proporție de 80%, se face verificarea prin examinare, apoi se trece la unitatea următoare. Studentul învață singur sau în grup mic, se poate consulta când doreşte cu profesorul asistent. S-a folosit cu succes pentru ciclul undergraduate la psihologi, ingineri, în biologie (Schunk, 2000).

4.2. Învățarea programată

Ca alternativă la folosirea mult prea frecventă a pedepsei de către profesor şi a neglijării întăririlor pozitive ce defavorizează învățarea, Skinner a propus „instruirea programată" descrisă în lucrarea *The technology of teaching* (1968). Instruirea programată se poate realiza, susține Skinner, folosind maşinile de învățat sau de instruire. Maşinile de învățat, introduse la începutul secolului al XX-lea, sunt dispozitive mecanice sau electro-mecanice; mai nou ele sunt maşini electronice. Toate oferă celui care învață un "material programat" cuprinzând atât informațiile de asimilat cât şi operațiile necesare atingerii obiectivelor. După parcurgerea unei secvențe de informație, elevului i se prezintă întrebări pentru care tastează răspunsul la claviatura maşinii. Corectitudinea răspunsului este confirmată/ sau infirmată de maşină: dacă răspunsul este corect, maşina permite elevului să treacă la următorul pas. Maşina de învățat nu elimină profesorul din situația didactică, doar îl înlocuieşte în anumite momente, lăsându-i timp pentru a se ocupa de sarcini specifice.

Avantaje ale învățării programate

Maşinile de învățat şi învățarea programată pe care o asigură au produs senzație la momentul apariției, părând a rezolva multe din problemele educației. Caracteristici ale învățării programate:

- se defineşte scopul ultim care trebuie atins în termeni concreți şi obiectivele învățării; ele sunt utilizate pentru evaluarea corectitudinii răspunsului şi a eficienței programului;
- cunoştințele se divizează în unități cât mai mici, pentru a evita erorile care sunt dăunătoare, pentru că se pot fixa, chiar dacă sunt corectate;
- programul de învățare se alcătuieşte din enunțuri, unități cât mai mici şi întrebări tipărite pe foi de hârtie sau înregistrate pe bandă magnetică;
- se determină ordinea pedagogică a paşilor de învățat de către o echipă de specialişti; ordinea pedagogică a unităților este progresivă, coerentă astfel încât fiecare unitate să permită asimilarea celei care urmează; ordinea pedagogică a unităților de învățat nu coincide cu ordinea logică a materiei;
- fiecare elev parcurge paşii /etapele de învățat, în ritmul propriu;
- elevul construieşte singur răspunsul; el nu este lăsat să aleagă răspunsul corect din mai multe posibile, deoarece erorile se pot fixa;
- maşina nu prezintă decât informația/ operația pe care elevul este pregătit să o abordeze la un moment dat, după ce a asimilat-o pe cea precedentă;
- se propun sarcini accesibile, pe măsura elevului, astfel încât să poată fi aplicate recompense; fiecare fragment/etapă parcursă de cel care învață este verificată, iar feed-back-ul prezentat imediat de către maşină; dacă răspunsul este corect, elevul va fi aprobat, felicitat; dacă răspunsul nu este corect, elevul nu va fi sancționat, considerându-se că fragmentarea materiei a fost neadecvată;
- pentru ca efectul feed-back-ului să fie maxim, informarea elevului asupra valorii răspunsului dat este imediată; întârzierea diminuează până la anulare, efectul pozitiv; cantitatea încurajării nu este importantă, o încurajare mică, dar imediată este deosebit de eficace.

Utilizarea maşinilor de învățat are, în concepția lui Skinner, efecte benefice:

- întăreşte comportamentul de succes; în învățarea tradițională, succesul elevului nu este întărit profesorul nefiind disponibil să ofere recompense fiecărui elev, ori de câte ori este necesar; numărul răspunsurilor care trebuie întărite pentru învățarea unei materii şcolare este aproximat experimental la 50.000;
- întărirea răspunsurilor corecte este imediată, mărind efectele pozitive;
- stimulează motivația, prin sporirea şanselor de succes, cresc sentimentul de autoeficacitate;
- măreşte productivitatea învățării de două ori față alte modele, afirma Skinner în 1984, în urma unor experimente a căror rigoare a fost însă contestată.

Maşina de învăţat propusă de Skinner este o “maşină cu program liniar”, care prezintă doar o singură informaţie; dacă informaţia oferită nu a fost înţeleasă elevul nu beneficiază de lămuriri suplimentare, dar se întoarce la unitatea evaluată pentru a reînvăţa (fig. 1).

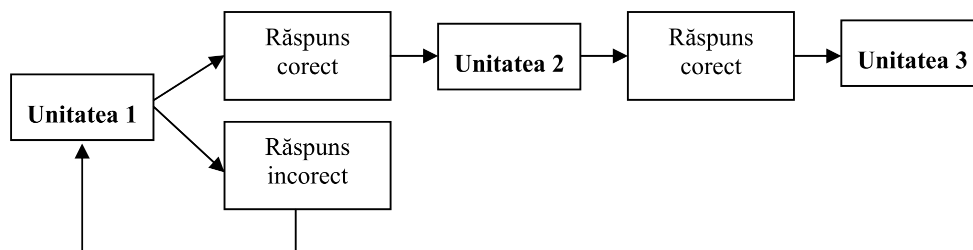


Fig. 1. Schema unui program skinnerian

Cărţile (manualele) programate sunt materiale aproape la fel de eficiente ca şi maşinile, dar mai ieftine. Ele prezintă texte, întrebări şi spaţii pentru scrierea răspunsului.



Exemple

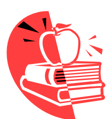
1. pe faţa fişei este scris:
   “*Unitatea de bază a sistemului nervos este CELULA NERVOASĂ sau NEURONUL.. Ca atare, spunem că sistemul nervos şi creierul sunt alcătuite dintr-un număr mare de ……………………………….* ” (Elevul trebuie să completeze spaţiile goale.)
2. pe spatele fişei se află răspunsul corect: “…*celule nervoase sau neuroni*” (Annett, 1973, apud Foss, p.362).

S-a apreciat că dirijarea strictă a învăţării propusă de maşinile de învăţaăt face din elev un simplu executant care nu are conştiinţa scopurilor urmărite şi nu înţelege semnificaţia actelor sale (Altet, 2006, p. 28). După maşina de învăţat liniară, au apărut şi alte maşini, care au eliminat unele inconveniente ale celei propuse des Skinner:

- **maşina cu “program în salturi**” (skip-branching) are două viteze: o viteză coincide cu a maşinii Skinner, alta sare peste anumite informaţii, revenind asupra lor doar dacă este necesar. Răspunsul greşit trimite elevul la informaţii complementare, după care revine la lanţul iniţial;
- **maşina cu “program ramificat**” (maşina Crowder, construită de N.A. Crowder) nu mai descompune materialul de învăţat în paşi mici, dar menţine verificarea răspunsului. Se determină anterior toate tipurile de erori posibile după fiecare secvenţă de învăţare şi în raport cu eroarea sa concretă, elevul este trimis la o secvenţă suplimentară de informaţie sau la o operaţie care trebuie învăţată. Prin urmare eroare trebuie corectată, dar nu prin

descompunerea informaţiei ci prin analiza însăşi a erorii elevului şi furnizarea de informaţii suplimentare (Mucchielli, 1982).

La Skinner, eroarea este evitată sistematic pentru că este apreciată ca periculoasă pentru învățare. De exemplu utilizarea testelor de cunoştințe cu alegere multiplă în evaluarea formativă este respinsă de Skinner care invocă posibilitatea fixării unor răspunsuri greşite (Skinner, 1965). Celelalte două tipuri de maşini nu evită eroarea ci o folosesc în învățare. Preluând unele din ideile învăţământului programat pe un fundament epistemologic nou, consolidat de psihologia cognitivă, s-au construit, după o jumătate de secol, sistemele tutoriale inteligente care folosec eroarea ca sursă de învățare (ITS) (Anderson, 2000).



Exemple

Tutorial este un ansamblul de reguli de producere necesare pentru a stăpâni o competență: de exemplu raționamentul în algebră sau repararea unui motor.
Sistemele tutoriale inteligente conțin mai multe tipuri de informaţii:

- componentele sarcinii/competenței care trebuie formate;
- listele de erori cel mai frecvent întâlnite la elevi;
- "regulile eronate" care explică erorile comise de elevi.

În funcţie de eroarea comisă de elev, se caută regula greşită de producere şi i se furnizează acestuia informația necesară pentru autocontrol. Exemplificăm pentru eroarea "un cozonac nu este suficient de crescut": regulile greşite de producere sunt plasate în momente diferite: cantitățile de ingrediente nu au fost respectate, nu s-a respectat timpul de dospire, s-a deschis cuptorul în momente nepotrivite ale coacerii etc. Pentru fiecare din aceste tipuri de erori, elevul trebuie să primească, în diverse moduri, informația pentru autocontrol şi să repete aplicarea ei, până la desfăşurare automatizată (Cocoradă, 2004b).

5. Evaluarea teoriei lui Skinner

Succesul sistemului lui Skinner, campionul behaviorismului şi cel mai empirist dintre teoreticieni, a fost asigurat de programele de întărire intermitentă. Acestea depăşesc observația cotidiană a faptului că recompensa influențează învățarea, propunând modalități de intervenție diferențiate, subtile a căror eficiență a fost verificată experimental. În planul practic, susțin Hilgard & Bower, succesul a rezultat din demonstrarea posibilității de a

controla învăţarea: Skinner aducea porumbeii în sala de curs şi îi învăţa, prompt şi previzibil, diverse trucuri chiar în faţa studenţilor, ca şi din utilizarea învăţării programate atât în formarea iniţială cât şi în cea continuă. Aplicate în învăţământ ideile behavioriste au condus la pedagogia prin obiective, la pedagogia învăţării depline, învăţământul programat cunoscute în întreaga lume.

Perimarea accentuată a cunoştinţelor în epoca actuală a adus în atenţia educatorilor importanţa modurilor de lucru, a tehnicilor de învăţare şi a impus o nouă atitudine faţă de eroare, derivată din noile teorii epistemologice. Preluând unele din ideile învăţământului programat, pe un fundament epistemologic nou, consolidat de psihologia cognitivă, s-au construit, după o jumătate de secol, sistemele tutoriale inteligente.

5.1. Baby in a Box

Skinner a extins condiţionarea operantă de la animale la om – adulţi şi copii, normali şi deficienţi, sănătoşi şi bolnavi psihic – şi în contexte mai variate decât laboratorul în care s-au derulat, dar generalizarea s-a realizat în multe cazuri mai mult prin analogie decât prin experimentare. Succesul teoriei sale rezultă din posibilitatea de aplicare în domenii diverse: sănătate, industrie, criminalitate, educaţie. Pentru a-şi demonstra teoria, psihologul condiţionării operante, a construit pentru fiica sa Deborah „cutia pentru copii” similară cutiei Skinner pentru animale. El şi-a descris intervenţia în *Ladies Home Journal* în 1945 sub titlul *Baby in a Box.*

5.2. Utopia lui Skinner

Skinner a susţinut că toate comportamentele umane sunt învăţate prin condiţionare operantă, realizată de societate, de părinţi, şcoală, fără a şti se întâmplă în „cutia neagră”. Dacă programul de întărire ar fi corect aplicat şi dirijat atunci s-ar obţine toate comportamentele dorite de societate, susţine behavioristul american. Romanul lui Burrhus Frederic Skinner - *Walden Two* (1948) constituie o aplicare a sistemului său ştiinţific într-o utopie ce consideră personalitatea ca rezultantă a recompenselor sau pedepselor primite de individ.



Exemple

În 1967, un grup de tineri entuziasmați de ideile promovate în *Walden Two* fondează o comunitate agricolă, pe colinele Virginiei, pentru a aplica mecanismele de formare a comportamentului prin recompensă şi pedeapsă. În ferma lor, numită Twin Oaks, tinerii au interzis drogurile, au condamnat alcoolul şi ţigările, consideră televiziunea ca vehicul al valorilor tradiționaliste, iar sexul - o modalitate plăcută de petrecere a timpului. Pentru comportamentele dezirabile, membrii comunității erau recompensați, iar greşelile lor - ignorate. Rezultatul a fost un eşec: se furnizau multe întăriri afective, dar puține întăriri monetare, competența nu era suficient recunoscută (*www.twinoaks*).



APLICAȚII

Comentați afirmațiile lui Skinner Deşi *„omul nu este chiar un porumbel…lumea este o cutie uriaşă”* Care este opinia dv. asupra posibilității omului de a se autodetermina?

Eşecul de la Twin Oaks a favorizat criticile oponenților care l-au acuzat pe Skinner că exagerează caracterul determinist al naturii umane. Psihologul de orientare umanistă, Carl Rogers a criticat reducționismul lui Skinner şi a calificat generalizarea lui ca degradantă pentru specia umană, deoarece nu ar lua în considerare dreptul la autodeterminare (1956). Psihologul le-a răspuns că „omul nu este chiar un porumbel”, dar că ideile behavioriste sunt aplicabile în multe domenii industrie, reabilitarea tinerilor delicvenți, publicitate etc.

Pentru a răspunde criticilor săi, Skinner a scris în 1971 lucrarea *Beyond freedom and dignity* în care răspunde negativ la întrebarea dacă omul este răspunzător pentru el însuşi. Omul nu este liber să aleagă, să ia decizii, scria Skinner, el este condiționat de întăririle pe care le primeşte în familie, şcoală, biserică, la locul de muncă, susține autorul. În opinia lui Skinner, în regimurile democratice, se consideră în mod greşit că fiecare individ este o ființă gânditoare, un Ego, o personalitate, un spirit. De fapt, **lumea este o cutie uriaşă** care îl condiționează pe individ. Pentru a controla comportamentul uman este necesară construirea unui mediu adecvat, în care să funcționeze principiile behavioriste. Deşi ataca principiile americane stipulate în declarația de independență, cartea a avut un succes de librărie uriaş. A fost urmată de numeroase critici venite din partea psihologilor, istoricilor, teologilor care au împărțit lumea în două tabere opuse (Dubé, 1999, pp.143-144).

5.3. Aplicații în terapie

Ideile skinneriene, îmbogățite cu aporturi ale teoriilor lui Bandura şi Rotter, sunt utilizate în modelul ABC comportamental, unde A semnifică antecedentele, B – Behavior (comportamentul) şi C – consecințele. Sunt fundamentate de ideea tipic behavioristă că oamenii sunt produse ale mediului, iar comportamentul este rezultat al învățării. Comportamentul normal este învățat prin întărire şi imitație, iar cel anormal este rezultatul unei învățări greşite. Foloseşte măsurarea şi aprecierea, identificarea problemelor şi îl informează exact pe client asupra progreselor.

Obiectivele terapiei comportamentaliste privesc elimi-narea comportamentului neadaptat şi învățarea unui comportament nou, adecvat. Clientul are un rol activ în stabilirea obiectivelor şi evaluarea atingerii lor. Consilierul este activ şi directiv, asemenea unui professor sau formator care îl ajută pe client să învețe cât mai mult. Cei doi lucreză împreună pentru a implementa comportamente noi: stabilesc obiective de atins şi tehnicile cele mai adecvate, evaluează progresul, tenmele de casă. Rolul terapeutului este de a aplica întăriri, de a fi model, profesor sau consultant, de a încuraja programele de autodirecționare pentru schimbarea comportamentului (Corey, 1991). Conform acestui model, unui client îi spunem nu numai ce să facă (informații) şi ci cum să facă (cunoştințe procedurale), îi subliniem consecințele pozitive (expectanțele) şi îl ajutăm să înțeleagă că este în stare să facă ceea ce îi este util (sentiment de autoeficacitate). Comportamentele vizate sunt, conform teoriei lui Skinner, cele operante, prin care producem modificări asupra mediului. Consecințele comportamentului util sunt întărirea şi pedeapsa. Ca tehnici de accelerare a comportamentului se utilizează: tehnica întăririi pozitive, tehnica întăririi negative, tehnica aproximării succesive (presupune descompunerea comportamentului dezirabil în secvențe şi întărirea fiecăreia, analog învățării programate), tehnica modelării (vezi în paginile următoare modelul propus de Bandura), tehnica Premack etc. (David, 2006). Modelul ABC este apreciat ca eficient în educație.

6. Modelul behaviorist al învățării între cele două războaie mondiale

Impactul behaviorist asupra dezvoltării psihologiei învățării este atât de mare încât, practic, reprezentanții acestui curent au dominat scena ştiințifică între cele două războaie mondiale (Bourgeois et al, 2003). Wundt, după ce şi-a îndeplinit rolul de întemeietor al psihologiei ca ştiință, nu a exercitat o influență prea mare asupra dezvoltării ei. Funcționalistul

J. Dewey a continuat să influenţeze mediile educative, nu atât prin cercetări asupra învăţării cât prin concepţia sa de filosof şi pedagog care a avut un răsunet puternic atât în America cât şi în Europa. Behaviorismul a devenit rapid modelul dominant în psihologia învăţării în toată lumea:

- în prima jumătate a secolului la XX-lea, toate manualele de psihologie a învăţării prezentau, în detaliu, behaviorismul;
- învăţarea a fost definită ca schimbare a comporta-mentului, definiţie prezentă şi azi în unele lucrări;
- s-a instituit premiul Thorndike, cea mai înaltă distincţie acordată de APA pentru cercetătorii americani din domeniul psihologiei educaţionale.

Contribuţiile importante în domeniul şcolar sunt constituite de învăţarea programată ce a luat o amploare deosebită în anii ‘70. “Maşinile de învăţat” şi “manualele programate”, softurile educaţionale interactive, evaluarea on-line sau asistată de calculator au la baza acelaşi principiu al descompunerii activităţii de învăţare în secvenţe simple, organizate succesiv, după un plan logic, asimilarea fiecărei unităţi fiind verificată imediat şi întărită, dacă răspunsul solicitat este cel corect.

Dintre toate curentele psihologice, behaviorismul şi neobehaviorismul a fost intens preocupate de fenomenele învăţării: mecanisme, factori, legităţi. Printre adepţii behaviorismului se numără reprezentanţi ai pedagogiei active: Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), Ovide Decroly (1871-1932). Ideile acestora, considerate clasice, sunt preluate şi depăşite de Skinner care dezvoltă articularea a trei elemente ale învăţării (învăţarea din experienţă, activismul, încercarea şi eroarea) într-o situaţie în care rolul profesorului este să instruiască şi să gestioneze condiţiile învăţării. După anii 1940, se dezvoltă noi direcţii în cercetarea comportamentului**:** modelul clasic S-R devine mai flexibil, se transformă în S–O–R, prin admiterea unor variabile intermediare ale învăţării: procesele cognitive şi reglatorii sau a variabilelor de natură fiziologică. În acest mod, comportamentul şi procesele psihice incluse în el sunt considerate un tot unitar.

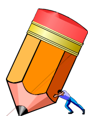


Rezumat

O psihologie cu adevărat ştiinţifică nu se poate aplica decât comportamentului organismelor animale şi umane deoarece este obiectiv şi observabil. Ca şi la Thorndike, învăţarea la Watson şi Skinner nu presupune nici o activitate mentală la subiect, mentalul fiind considerat o himeră**.**

Watson defineşte învățarea ca modificare a comportamentului, rezultată din stabilirea sau din stingerea unei legături între stimuli şi răspunsuri.
Watson respinge transmiterea prin ereditate a unor abilități speciale, a trăsăturilor de caracter, a structurilor personalității. Omul nu este înnăscut, el se construieşte!” prin adaptare la mediu. Pe baza experimentului – Micul Albert – Watson a susținut că reacțiile emotive sunt condiționate şi pot fi transferate la situații similare.
Contribuția esențială a lui Watson priveşte creşterea obiectivității investigațiilor psihologice şi precizarea finalității activităților psihologice. Cea mai cunoscută greşeală a părintelui behaviorismului este absolutizarea importanței învățării şi a educației în determinarea comportamentului.

Comportamentul este operant – animalul trebuie să emită un răspuns corespunzător (o acțiune, un operant) pentru a produce un stimul de întărire. Un comportament dorit se obține dacă răspunsul este urmat de o consecință plăcută întărire pozitivă) sau de una neplăcută, dureroasă (întărire negativă). Observând că în viața cotidiană, deşi întăririle nu sunt continue, activitățile nu încetează, Skinner a experimentat şi propus “programe de întărire”, folosind intervalul şi rația de întărire



Test de evaluare a cunoştințelor

1. Stabiliți asemănări şi deosebiri între condiționarea pavloviană şi condiționarea emoțiilor la Watson.
2. Stabiliți asemănări şi deosebiri între condiționarea pavloviană şi condiționarea operantă.

Unitatea de învățare 3.

CONSTRUIREA CUNOŞTINŢELOR

Cuprins



1.1. Introducere

Behaviorismul era construit pe metafora "cutiei negre" aplicată psihicului uman considerat impenetrabil, imposibil şi inutil de cunoscut. Cercetările ulterioare asupra învățării şi-au propus să pătrundă în cutia neagră, să descrie demersul mintal, să-l înțeleagă şi să-l influențeze. De la „cutia neagră" s-a trecut treptat la „cutia cu instrumente cognitive" (Şchiopu, 2003). Unul din primele demersuri care readuc cognitivismul în psihologie este constiutit de cercetările lui Piaget asupra dezvoltării şi învățării, cercetări care au influențat psihologia din întreaga lume, au primit confirmări transculturale, au stat la baza a numeroase reforme ale învățământului. Teoria lui Piaget privind învățarea este numită constructivistă deoarece copilul, în viziunea acestuia, reconstruieşte lumea pe plan mintal, îşi constuieşte propriile structuri cognitive şi informațiile despre lume, evoluând stadial.

Studiul acestei unităţi oferă informaţii utile pentru înţelegerea practicilor de predare şi evaluare din şcoli, dar şi a modului în care copiii învaţă. Cunoaşterea cercetărilor lui Piaget este un pas necesar în cunoaşterea lucrărilor elevilor săi de la Geneva care au dezvoltat teoria socioconstructivită a învăţării, aflată azi în actualitate, dar şi altor concepţii asupra învăţării.



1.2. Obiectivele unităţii de învăţare

La sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studentul va fi capabil să:

- descrie concepţia piagetiană asupra dezvoltării;
- descrie designul experimentelor lui Piaget privind dezvoltarea în diverse stadii;
- explice cum se produce învăţarea prin echilibrări sccesive;
- să argumenteze criticile aduse lui Piaget;
- să explice impactul teoriei constructiviste asupra abordării învăţării, predării şi evaluării.



Durata medie de parcurgere a primei unităţi de învăţare este de 3 ore.

1. Reîntoarcerea cognitivului

La începutul anilor şaizeci se produc două evenimente cu impact puternic asupra dezvoltării psihologiei învăţării:

- apariţia, în SUA, a teoriei informaţiei ce va fundamenta psihologia cognitivă actuală;
- avântul teoriei constructiviste bazate pe dezvoltarea inteligenţei, teorie elaborată încă din 1932, de Jean Piaget (1896-1980).

Cele două evenimente ştiinţifice au contribuit, în maniere specifice, la umbrirea treptată a behaviorismului şi au impus recunoaşterea rolului major al activităţii cognitive în învăţare.

2. Epistemologia genetică

Fără nici o diplomă în domeniul psihologiei, biologul şi filosoful Jean Piaget a devenit reprezentativ pentru psihologia secolului al XX-lea prin observare minuţioasă, împrumutată din ştiinţele naturii şi aplicată copiilor, dublată de o reflecţie îndrăzneaţă. **Epistemologia este**



teoria cunoaşterii, o ramură a filozofiei care studiază rolul subiectului şi al obiectului în procesul cunoaşterii şi fundamentează teoriile psihologice ale învățării. Prin cercetările sale, Piaget încercă să găsească un răspuns psihologic întrebărilor pe care filosofia şi-le pune cu privire la cunoaştere. În acest scop, el elaborează teoria constructivistă a învățării, dar şi o epistemologie nouă pe care a numit-o „epistemologie genetică”. Epistemologia genetică propune reflecția asupra genezei şi a transformării structurilor cognitive la subiectul uman. Ea nu recunoaşte subiectul în sine, ci doar obiecte succesive cunoscute de subiect, în diverse etape ale evoluției sale (Dubé, 1999, p. 205). „Studiul transformării cunoştințelor, ajustarea progresivă a cunoaşterii este ceea ce eu numesc epistemologie genetică şi este singura perspectivă posibilă pentru un biolog.” afirma Piaget. El îşi propune să studieze modul de construcție a structurilor cognitive în interacțiunea cu mediul şi cum, traversând aceste interacțiuni, structurile sale cognitive se dezvoltă. Principiul pe care Piaget construieşte epistemologia genetică şi, pe baza acesteia, teoria asupra învățării şi dezvltării susține că „Eu (orice individ, n.n) nu cunosc obiectul decât acționând asupra lui şi nu pot afirma nimic despre el înainte de această acțiune” (Piaget, 1947, p.12).

3. Teoria piagetiană a inteligenței

Funcționarea cognitivă se sprijină pe două elemente: **organizarea** – tendință a ființelor vii de a-şi integra experiențele şi activitățile în sisteme sau structuri şi **adaptarea** - realizată prin **asimilare şi acomodare** (Piaget, 1970).

3.1. Definiții

Asimilarea constă în integrarea unui element nou la o schemă cognitivă veche, iar acomodarea constă în schimbarea vechii scheme atunci când apare o informație nouă, neconformă cu acea schemă. Prin asimilare, organismele acționează asupra mediului. La rândul său, mediul acționează asupra structurilor organice determinând acomodarea, schimbarea acestora. Prin succesiunea celor două procese organismele se adaptează la mediu.



Exemple

Piaget compară activitatea subiectului cunoscător cu asimilarea /digestia, proces fiziologic prin care organismul transformă substanțele externe ingerate, integrându-le propriului organism - le asimilează.

La nivelul mintal, asimilarea şi acomodarea se realizează, analog planului biologic, prin dezvoltarea, respectiv modificarea schemelor şi operațiilor (mentale) pentru a ajunge la echilibrare. Această echilibrare este dinamică, omul căutând mereu cel mai bun echilibru care nu poate fi atribuit nici eredității (subiectului), nici influenței mediului (obiectului).

3.2. Dezvoltarea stadială a inteligenței

Piaget şi-a extras concluziile privind „naşterea" inteligenței din observații minuțioase asupra celor trei copii ai săi, prezentate în lucrarea *La naissance de l'intelligence* (1966). Concepția lui este diferită de cea behavioristă care susține, aşa cum am arătat în paginile anterioare, că un comportament nu este decât o reacție la stimulii din mediu, reacție care nu-i angajează structurile interne.

Inteligența se dezvoltă stadial având premise biologice; se naşte din obişnuințe şi din exercițiul reflexelor „… nu apare niciodată, la un moment dat al dezvoltării mentale, ca un mecanism integral asamblat şi radical diferit de tot ceea ce îl precede. Ea prezintă, din contra, o continuitate remarcabilă cu procesele achiziționate sau chiar înnăscute, rezultate din asocieri cotidiene şi din reflexe, procese pe care ea se bazează folosindu-le." (Piaget&Inhelder 1969. p. 25). Ordinea stadiilor este constantă, dar limitele temporale pot varia, de la un copil la altul, de la o țară la alta sau de la o epocă la alta. Piaget şi-a propus să descrie tipurile de gândire specifice fiecărui stadiu de dezvoltare, nefiind interesat de diferențele individuale dintre copii ci doar de asemănările existente între copiii de aceeaşi vârstă.

Prin acțiune asupra mediului fizic, orice copil reconstruieşte realul (lumea) pe plan mental, modificându-şi schemele şi formându-şi operații (Piaget & Inhelder, 1969). Schemele sunt reprezentări interne ale acțiunilor fizice sau mentale, planuri, hărți ale acțiunilor; unele sunt înnăscute (suptul) sau dobândite (apucarea intenționată) şi sunt fundamentale în dezvoltarea inteligenței.



Exemple

Schemele evoluează prin:

- asimilare de obiecte noi; de exemplu, suptul are în schema originară ca obiect doar sânul mamei, apoi asimilează şi alte obiecte: colțul păturii, degetul;
- ori prin acomodare (ex. apucarea unui săpun ud).

Analizând schema de sugere a degetului, Piaget subliniază că nici reflexele gurii nici ale mâinii nu permit o astfel de achiziție, ci doar experiența.

Exemplu: intrarea în acțiune a mâinii permite dezvoltarea unei noi scheme „apucarea” care, de la un rezultat întâmplător, se extinde la toate obiectele accesibile, pe care copilul le trage, le împinge, le apropie, le apucă. Dintr-o lume care, în substadiul anterior, era introdusă în gură, suptă, universul devine, pentru copilul de 5-9 luni, un univers mânuit, asupra căruia el produce efecte şi a cărui manipulare atrage atenția părinților şi generează satisfacție copilului.

Aceste achiziții ar fi fost numite de Pavlov reflexe condiționate sau asocieri (behavioriştii), constructiviştii le consideră adaptări achiziționate.

Piaget descrie acomodarea ca proces de evoluție a schemelor, care se transformă adaptându-se la obiecte cu totul noi. În caseta de mai jos, este descrisă o schemă de acomodare, apucarea obiectelor ude, ce presupune mişcări diferite de ale apucării obiectelor uscate. Acțiunea prin care rezultatele obținute de copil, la început din întâmplare, sunt gratificate de succes şi ulterior repetate, ar fi fost, în teoria lui Skinner o întărire, iar Thorndike ar fi considerat că s-a produs o învățare prin încercare şi eroare.



Exemple

La 12 luni, fetița A. este capabilă să sesizeze manual obiectele, să le apuce, să le tragă, să le întoarcă de pe o parte pe alta, deci a construit schema de apucare. La un moment dat, în câmpul ei de acțiune apare un obiect nou, mai dificil de apucat decât cele de până atunci: un săpun ud. Fetița încearcă să îl deplaseze, îl lasă, îl ia din nou şi repetă acțiunea, adică realizează asimilarea, dar nu reuşeşte să îl țină în mână, săpunul îi scapă mereu. Schema se rafinează treptat, apucarea devine tot mai corectă şi mai îndelungată (începe acomodarea). Treptat, fetița reuşeşte să prindă săpunul şi apoi prinde cu succes orice obiect ud, alunecos; structura ei cognitivă a ajuns la un nou echilibru, superior.

Dezvoltarea copilului contină, acesta coordonând schemele formate, în ansambluri de mişcări mai complexe. În caseata de mai jos, este descris un comportament întâlnit şi la maimuțe ce a fost studiat de psihologii gestaltişti, dar interpretat altfel decât o face Piaget.



Exemple

Experimentând cu unul din copii săi, Piaget observă că înainte de 1,5 ani acesta îşi apropia întâmplător un băţ, trecându-l, după încercări repetate, printr-un gard de bare. În jur de doi ani, conduita copilului se schimbă: el rămâne inactiv un timp, după care, ca şi când ar fi avut o viziune, face o singură mişcare adecvată, dar care nu depăşeşte ca nivel mintal cimpanzeul.

Iluminare / inshigt, adică reconfigurare a câmplui perceptiv prin construirea unei bune forme sau coordonare internă a schemelor mentale?

Köhler ar fi spus că ne aflăm în fața învățării prin iluminare: copilul a reorganizat câmpul perceptiv. Distanțându-se de poziția gestalistă, Piaget introduce în explicație coordonarea internă a schemelor mentale (Dubé, 1999, pp. 214-218).

La începutul celui de al doilea stadiu de dezvoltare (**stadiul preoperator**), copilul este capabil să înlocuiască un obiect prin alt obiect (o cutie de chibrituri care se deplasează pe o sfoară poate deveni, în timpul jocului, un funicular). Ulterior, obiectele sunt înlocuite prin imagini şi apoi prin cuvinte. Noua achiziție, **funcția simbolică,** eliberează copilul de câmpul perceptiv şi îi permite să evoce obiecte absente şi situații trecute. El va numi „scaun" obiectul pe care se aşează, dar nu va înțelege complet de ce şi alte obiecte relativ similare primesc acelaşi nume din partea părinților săi. Copilul rămâne, la această vârstă, la jumătatea drumului între generalitatea conceptelor şi individualitatea elementelor particulare. Dezvoltarea cognitivă continuă, copilul devine capabil să ordoneze şi să clasifice obiecte, dar rămâne prizonier al câmpului perceptiv.

În jurul vârstei de 7 ani, încep să se constituie operațiile, structuri mentale absente la naştere, rezultate din interiorizarea acțiunilor externe şi devenite **reversibile** prin coordonarea cu alte operații. Experiența clasică privind conservarea volumului, demonstrează că înainte de 7 ani, simpla interiorizare a percepțiilor şi a mişcărilor nu permite copilului să relaționeze înălțimea şi raza unui pahar, copilul aflându-se într-o fază „ilogică" (Piaget & Inhelder, 1969).

După 6/7 ani, începe **stadiul operațiilor concrete**, când copilul operează cu imagini ale obiectelor. Spre 10 ani, copilul va răspunde corect la întrebarea privind volumele din A şi C (fig.1) sesizând corect legătura dintre înălțimea lichidului şi diametrul paharului: „Nimic nu s-a schimbat, nu s-a luat şi nu s-a adăugat nimic!” va argumenta aceasta.



Exemple

Întrebat în care pahar A sau C, se află mai mult lichid, copilul răspunde că în vasul C se află mai mult lichid decât în A, deşi transvasarea din B în C s-a efectuat sub privirile sale. Fixarea asupra unui singur aspect al realității (înălțimea lichidului) – numită de Piaget „centrare” – indică absența conservării şi a reversibilității (fig.1). Chiar când este contrazis de adult sau este pus în fața unor afirmații contradictorii proprii, copilul nu recunoaşte egalitatea volumelor din vasele A şi C (faza a doua).

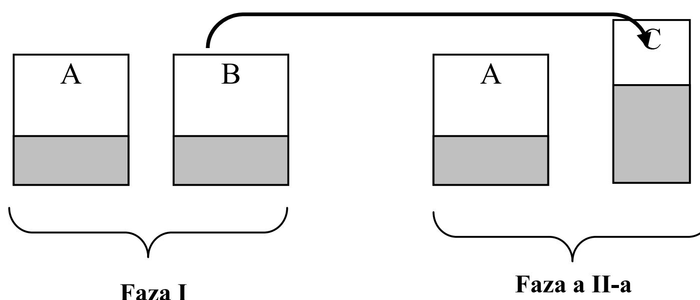


Fig. 1 Conservarea volumului

Orice recompensă ar primi, copilul nu va fi capabil să conserve volumul la 7 ani. Conservarea volumului se construieşte treptat, prin echilibrări succesive şi devine activă în jur de 10 -11 ani.

Behavioriştii ar fi susținut că învățarea s-a realizat în paşi mici, copilul progresând datorită întăririlor primite, psihologii gestaltişti ar fi explicat acest răspuns prin reorganizarea subită a elementelor din câmpul perceptiv. Piaget susține că răspunsul corect este urmarea unei reorganizări cognitive, a unei construcții progresive, realizate în timp şi care tinde spre un echilibru superior. Cu alte cuvinte, structura cognitivă rezultă dintr-o geneză, dintr-o istorie a interacțiunilor cu mediul.

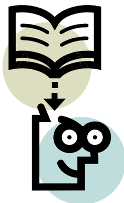


Exemple

Absența conservării substanței la 4 ani evidențiază absența reversibilității: copilul nu poate reface mental bastonul dintr-o bilă, el rămâne dependent de percepție. După 6-7 ani, el este capabil să refacă drumul în ambele sensuri şi va declara că bila şi bastonul au aceeaşi cantitate de plastilină.

În ultimul stadiu al dezvoltării (**stadiul operațiilor formale**), începând de la 11/12 ani, adolescentul devine capabil să opereze logico-matematic, să lucreze cu propoziții despre prezent, real, dar şi despre posibil. El depăşeşte operațiile concrete – a seria, a clasifica care se aplicau doar obiectelor sau imaginilor acestora. Echilibrul operațiilor se atinge în jur de 15 ani. Pentru a răspunde la întrebarea „Care segment este mai mare – A, B sau C? prin compararea înălțimilor a trei segmente (A<B, C>B), adolescentul nu mai are nevoie de prezența acestora ci doar de descrierile lor sau de relațiile exprimate simbolic.

Să ne reamintim...



Piaget a elaborat un model al dezvoltării, al evoluției cognitive a omului, în patru stadii (senzorio-motor, preoperator, al operațiilor concrete şi al operațiilor formale) şi un model al structurilor cognitive care caracterizează stadiile de dezvoltare, adică teoria piagetiană a inteligenței (teoria operatorie a inteligenței). Conform teoriei operatorii, inteligența are premise biologice, se naşte din obişnuințe şi din exercițiul reflexelor şi se dezvoltă modificând schemele şi formând operații prin acțiune asupra mediului fizic. Ordinea stadiilor este constantă, dar limitele temporale pot varia. Piaget şi-a propus să descrie tipurile de gândire specifice fiecărui stadiu de dezvoltare, nefiind interesat de diferențele individuale ci doar de asemănările existente între copiii de aceeaşi vârstă.



APLICAȚII

Relaționând informațiile din această UI cu cele achiziționate la Psihologia dezvoltării, descrie pe larg, concepția piagetiană asupra dezvoltării inteligenței.

4. Teoria constructivistă a învățării

Jean Piaget şi-a consacrat cea mai mare parte a carierei ştiințifice studiului dezvoltării inteligenței umane şi învățării. Într-o lucrare din 1964 (*Six études de psychologie*), autorul însuşi şi-a situat propria concepție între behaviorism şi gestaltism. El a acceptat rolul pe care psihologii

americani de orientare behavioristă îl confereau mediului şi nu a negat utilitatea metodei experimentale în cercetare. Nu a acceptat însă explicația propusă de behaviorism, care interpretează învățarea ca asociere exclusivă a reacției (subiectul) şi a stimulului (obiectul). A reproşat behavioriştilor că nu țin seama de medierea cognitivă în relația dintre subiect şi mediul său. Altfel spus, le-a repoşat că exclud rolul activității mentale a subiectului în formarea noilor comportamente. În opinia sa, behavioriştii tind să subordoneze comportamentul față de mediu şi să acorde predominanță dobânditului față de înnăscut. Această poziție este considerată un "genetism fără structură" şi îl apropie pe Piaget de psihologia gestaltistă.

În teoria gestaltistă învățarea constă în reorganizarea elementelor câmpului perceptiv, subiectul căutând prin activitatea cognitivă o bună formă, o formă echilibrată, numită "gestalt". Piaget este în acord cu această teorie privitor la reorganizarea structurilor şi tendința spre echilibru. În acelaşi timp, o critică deoarece procesul de iluminare, elementul central al teoriei gestaltiste, nu poate fi, spune biologul elvețian, o intuiție spontanee, iar inteligența nu se poate reduce la percepție. Deşi constituie un progres față de asociaționism, gestalismul nu ar ține seama de istoria individului, de dezvoltarea acestuia. Piaget reproşează gestaltismului că vede medierea cognitivă doar aici şi acum, în interacțiunea subiect-mediu, fără nici o referire la modul în care ea s-a dezvoltat. Buna formă rămâne, la psihologii gestaltişti, o structură invariabilă, ce nu evoluează, înnăscutul domină dobânditul. Din acest motiv, gestaltismul este apreciat de Piaget ca un "structuralism fără geneză" (L. Dubé. 1999).



APLICAȚII

Care sunt deosebirile dintre behaviorism şi gestaltism, în viziunea lui Piaget?

4.1. Constructivismul - a treia cale

Între genetismul fără structură al behavioriştilor şi structuralismul fără geneză al gestalistilor, Piaget îşi situează propria poziție teoretică, a genezei structurilor, considerată ca fiind a „treia cale" în psihologia învățării. În viziunea sa, învățarea este înțeleasă ca achiziție de structuri noi de operații şi informații despre mediu.

Teoria lui Piaget este numită constructivistă deoarece susține că individul **reconstruieşte mental mediul/ lumea**, iar mediul, odată construit mental, acționează asupra individului. Altfel spus subiectul şi mediul interacționează în învățare. Construcția mentală a lumii presupune şi construirea structurii cognitive a subiectului care se perfecționează până la 18 ani, prin urmare are o geneză, o istorie. Structurile cognitive, schemele asimilează obiecte

noi, se generalizează după activitatea cu obiecte similare şi se diferenţiază când intră în contact cu obiecte diferite. Deci se află în continuă transformare, echilibrare. În acest punct, concepţia lui Piaget se apropie de funcţionalismul american, reprezentat de J. Dewey, care subliniază rolul interacţiunilor dintre individ şi mediu şi al activităţii cognitive a subiectului, activitate care este funcţională, în serviciul adaptării la mediu.

4.2. Geneza structurilor

În teoria piagetiană, învăţarea este definită în două sensuri:

- un sens restrâns – achiziţie de informaţii (date, fapte) sau de răspunsuri pentru o situaţie;
- un sens larg – învăţarea este definită ca achiziţie de structuri generalizabile la un mare număr de situaţii; învăţarea depăşeşte accepţiunea clasică a achiziţiei de informaţii, înglobând formarea structurilor inteligenţei.



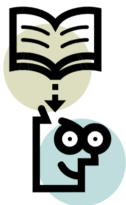
Exemple

În sens restrâns, la biologie, un copil poate învăţa care sunt caracteristicile berzei, raţei, lupului sau câinelui etc. (achiziţie de informaţii).

În sens larg, copilul nu învaţă numai forme verbale, ci realizează o înţelegere mai amplă, achiziţionând conceptele „clasă" (pasăre, mamifer, animal), „subordonare" (ex. clasa „mamifer" este subordonată clasei „animal" şi moşteneşte toate notele ei), „supraordonare" (ex. clasa „animal" este supraordonată clasei „pasăre" şi preia o parte din notele acesteia), „note definitorii" (ex. „a naşte pui vii" este o notă definitorie pentru mamifere, nemaifiind întâlnită la alte animale (îşi formează structuri ale inteligenţei).

Piaget este de două ori constructivist deoarece propune:

- un model al dezvoltării, al evoluţiei cognitive a omului, în patru stadii principale şi un model al structurilor cognitive care caracterizează stadiile de dezvoltare; este teoria piagetiană a inteligenţei, numită şi „teoria operatorie a inteligenţei"*;*
- un model al învăţării cu grad de generalitate foarte mare pentru a explica modul în care individul progresează de la un stadiu la altul; progresul constă în transformarea structurilor cognitive de la un nivel inferior la altul superior, pentru a atinge un echilibrul mai bun şi a asigura o mai bună adaptare la mediu. Este teoria piagetiană a învăţării, numită teoria constructivistă a învăţării (Bourgeois et. al., 2004).



Să ne reamintim...

Din a doua jumătate a secolului trecut, a început umbrirea treptată a behaviorismului şi s-a recunoscut rolul major al activității cognitive în învățare. Piaget este de două ori constructivist deoarece propune „teoria operatorie a inteligenței”şi teoria constructivistă a învățării.

5. Dezvoltare şi învățare

Înainte de a achiziționa o informație nouă, copilul este în starea de echilibru, de armonie cognitivă. Când întâlneşte informații neconcordante cu schema veche, echilibrul este tulburat, apare un conflict cognitiv, dar copilul îl depăşeşte printr-un nou echilibru. Acest lanț de echilibrări succesive ale structurilor mentale constituie dezvoltarea. Ea nu poate fi grăbită, iar învățarea trebuie să i se subordoneze.

5.1. Învățarea este un nou echilibru

Factorii învățării sunt constituiți de maturizare (factor intern), de activitatea subiectului, de mediu (restrâns în experimentele lui Piaget la mediul fizic, fără a-l include şi pe cel social) şi de echilibrare, mecanism reglator care se dezvoltă odată cu sistemul mintal (R. Atkinson, 2002, p. 111). Prin urmare, la Piaget nici ineismul nici ereditarismul nu constituie explicații complete ale învățării. Veritabila învățare se situează în planul dezvoltării şi urmează acesteia.

Înseşi informațiile (aparținând sensului strict al învățării) ajung la un nivel de înțelegere convenabil numai dacă se inserează în structuri cognitive care au atins un anumit grad de dezvoltare. Dacă este confruntat cu un dezechilibru şi structurile sale cognitive nu îi permit să trateze satisfăcător situația (apare un conflict cognitiv) atunci copilul va căuta să restabilească acest echilibru în două moduri:

- încercând să ajusteze informația perturbatoare pentru a o face compatibilă cu structura sa inițială (asimilare);
- încercând să ajusteze structurile inițiale pentru a ține seama de informația perturbatoare (acomodare). Doar în acest ultim caz se poate vorbi, spune Piaget, de învățare autentică.

A învăța înseamnă pentru Piaget, a achiziționa scheme noi de acțiune, iar achiziția de noi scheme presupune o succesiune de echilibrări:

- există un echilibru (1) adică schemele existente permit abordarea cu success a tuturor situaţiilor întâlnite până la momentul dat;
- apare o situaţie nouă;
- se creează un dezechilibru în structura cognitivă;
- au loc asimilări şi acomodări;
- se modifică vechea schemă sau se creează o schemă nouă;
- se instalează un nou echilibru (2), care permite o adaptare mai bună şi este situat la un nivel superior faţă de echilibrul anterior (1).



Exemple

Când un copil afirmă că vrabia este pasăre şi integrează în această categorie şi raţa, operaţia realizată este asimilarea. Dar când vede un avion, poate spune, în primul moment că este pasăre, pentru că zboară şi are aripi. Iniţial, avionul este asimilat la schema "pasăre". Aflând şi alte caracteristici ale avionului (este foarte mare, nu are pene, este construit de om din metal, oamenii pot călători cu el), va introduce ceva nou: un obiect care zboară, dar nu este pasăre. Când a înţeles că avionul nu este pasăre, deşi zboară, copilul a realizat o acomodare a vechii scheme. Deci a învăţat ceva nou.

Teza constructivistă a învăţării propune un model universal – sistemul cu reglare proprie, pe care-l aplică la dezvoltarea individuală a inteligenţei şi a învăţării, considerate forme de adaptare la mediu. Această formă de adaptare este individuală. Interacţiunea permanentă dintre individ şi lume (obiecte) îi permite acestuia să-şi construiască cunoştinţele, de unde şi numele "constructivism" dat teoriei piagetiene. Pentru a construi cunoştinţe, subiectul utilizează cunoştinţele şi structurile sale anterioare ca mijloace de reprezentare, de calcul, de reflexie asupra propriilor acţiuni. Învăţarea individuală, realizată fără ajutorul altei persoane independentă de mediul cultural, educativ (Dubé, 1999, p. 236).

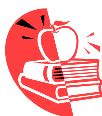


APLICAŢII

Reformulaţi cu cuvinte proprii modalitatea în care Piaget presupune că se desfăşoară învăţarea.

6. Metode calitative pentru studierea învățării

Pentru elaborarea teoriei constructiviste a învățării, Piaget a folosit, pentru primii doi ani de viață, metoda observației naturale - observație desfăşurată în mediul de viață al copilului. După înregistrea comportamentului copilului, autorul face o scurtă interpretare.

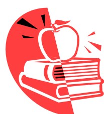


Exemple

„Obs. 170 – la 0:8 (7) Laurent o vede pe mama sa intrând în cameră şi o urmăreşte cu ochii până în momentul în care ea se aşează înapoia lui. Atunci îşi reia locul, dar se întoarce de mai multe ori pentru a o revedea, deşi nici un zgomot nu-i poate reaminti această prezență.

„…este aici un început de construire a obiectului, …acest proces se desfăşoară deci în paralel cu un început de memorie sau de localizare în timp." (Piaget, 1967, p. 273).

Pentru copiii capabili să folosească limbajul, Piaget introduce experimentul, adăugându-i observația şi metoda interviului clinic cu întrebări nestandardizate. Ambele metode sunt total diferite de experimentele riguroase, însoțite de prelucrări statistice, promovate de behaviorism. Metoda clinică presupune observarea acțiunilor şi performanțelor unui subiect efectuate la cererea experimentatorului, urmată de interviul clinic – chestionarea subiectului privind rezolvarea problemei şi explicarea soluției găsite**.**



Exemple

Unui copil i se cere:

1. să compare două bile de plastilină, de mărime egală (A şi B);
2. să compare bila de plastilină (A) cu un cilindru de plastilină (C) rezultat din modificarea bilei B, transformare realizată în câmpul perceptiv al subiectului (Fig. 2).

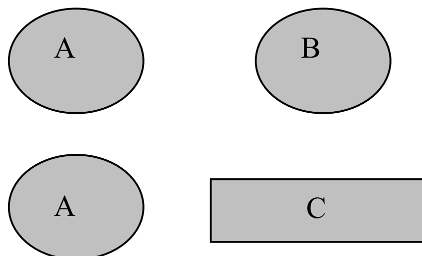
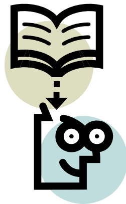


Fig. 2 *Conservarea substanței*

Răspunsul copilului va fi diferit, în funcție de stadiul dezvoltării cognitive: dacă se află în stadiul preoperațional, copilul va răspunde că mai multă plastilină are cilindrul pentru că este mai lung; dacă se află în stadiul operațiilor concrete, copilul va sesiza că, deşi forma este alta, cantitatea de plastilină a rămas aceeaşi.

Folosind modelul de desfăşurare al experimentelor lui Piaget s-au dezvoltat testele psihogenetice operatorii care îşi propun să diagnosticheze nivelul de dezvoltare intelectuală a copilului. În urma aplicării acestor probe se obține descrierea ansamblului operațiilor de care copilul este deja capabil şi al celor pe care încă nu le poate desfăşura. Prin aplicarea acestor teste, nu se stabileşte un coeficient de inteligență ci se identifică stadiul de dezvoltare în care se află cel testat (Kulcsar, 1979).

Să ne reamintim...



Factorii învățării sunt constituiți de maturizare, activitatea subiectului, mediu şi de echilibrare (mecanism reglator care se dezvoltă odată cu sistemul mintal). Dacă este confruntat cu un dezechilibru şi structurile sale cognitive nu îi permit să trateze satisfăcător situația (apare un conflict cognitiv) atunci copilul va căuta să restabilească acest echilibru. La Piaget nici ineismul nici ereditarismul nu constituie explicații complete ale învățării. Veritabila învățare se situează în planul dezvoltării şi urmează acesteia.

Pentru elaborarea teoriei constructiviste a învățării, Piaget a folosit, pentru primii doi ani de viață ai copilului, metoda observației naturale. Pentru copiii capabili să folosească limbajul, Piaget a folosit ca metodă experimentul, observația şi interviului clinic cu întrebări nestandardizate. Metodele sale, total diferite de experimentele însoțite de prelucrări statistice, promovate de behaviorism, au fost criticate pentru lipsa de rigoare.



APLICAȚII

Analizați cele două experimente prezentate mai sus, extrase din lucrările lui Piaget, şi identificați schema generală pe care sunt construite..

7. Implicații ale teoriei lui Piaget asupra dezvoltării învățământului

Concepția lui Piaget a câştigat popularitate în toate mediile de formare, pentru copii şi adulți, având un impact puternic asupra sistemelor şcolare. Ideile sale au fost preluate la nivel de politici naționale, au fundamentat numeroase programe de reformă a învățământului din diverse țări. Aportul teoriei lui Piaget la dezvoltarea practicilor pedagogice vizează:

- rolul cunoştințelor anterioare şi al structurării acestora în învățare;

- importanța activității şi a motivației elevului pentru a se implica în interacțiunii cu mediul, ce duc la înțelegere şi la retenție mnezică mai bună; în acest scop profesorul trebuie să asigure materiale, activități stimulative, să pună întrebări;
- necesitatea de a manipula obiecte concrete, de a desfăşura experiențe autentice până la constituirea operațiilor formale; chiar şi la adulți se pot utiliza materialele concrete ca punct de plecare pentru abstractizări;
- importanța disponibilității cunoştințelor (cunoştințe prealabile – preréquis) pentru a folosite în asimilare sau a conflictului cognitiv pentru învățarea prin acomodare;
- rolul reflexiei şi al metacogniției pentru o învățare mai bună, al transferului (Lebrun, 2002);
- importanța stadiului de dezvoltare cognitivă în învățare; de exemplu, un copil de 6 ani nu poate aborda conservarea volumului; dacă s-ar aborda, această problemă ar conduce la confuzie şi disconfort; prin urmare trebuie să aşteptăm până ce copilul dobândeşte conservarea volumului.

7.1. Cunoştințele nu se transmit

În opoziție cu practicile pedagogice tradiționale, fundamentate pe abordarea „amprentei”, Piaget susține imposibilitatea transmiterii directe a cunoştințelor şi afirmă că ele sunt produsul celui care învață. Astfel, concepția lui Piaget a fundamentat psihologic metodele active de educație, ai căror pionieri au fost Ed. Claparede, O. Decroly şi care au subliniat rolul acțiuni elevului, al intereselor sale în învățare. În abordarea de acest tip numită “puericentristă”, rolul profesorului constă în a facilita învățarea, a propune sau construi un mediu structurat, bogat pentru ca elevul să îşi descopere contradicțiile, să le depăşească înaintând spre acomodare, spre noi structuri intelectuale.

Pe baza proprietății de organizare, în abordarea strategiilor de predare-învățare s-a introdus noțiunea de “cunoştințe prealabile” (preréquis) văzute ca sisteme de ancorare în funcție de care se realizează transformarea cunoştințelor vechi sau integrarea celor noi. Ele nu sunt un punct de plecare ci instrumente care servesc construirii noilor cunoştințe, din acest motiv identificarea lor este necesară şi se exprimă în sinteză în “profilul cognitiv” al elevului.

Deoarece cunoştințele se construiesc prin acțiune proprie, metodele de învățământ trebuie să fie metode active (Aebli, 1973). Din perspectiva evaluării, Linda Allal (1978) – genevează prin adopție – apreciază că rolul profesorului constă în a diagnostica erorile şi

nevoile de învățare, a practica o evaluare formativă. Dacă evaluarea detectează erori în rezolvarea sarcinilor, se introduc alte sarcini, se analizează înțelegerea consemnului pentru a depista eventuale reprezentări incorecte care constituie obstacole pentru învățare. Reglarea învățării susținută inițial de profesor, devine treptat autoreglare, copilul reuşind prin priza de conştiință (Piaget, 1974) să exprime ceea ce face sau să anticipeze ceea ce va face. Mai târziu, elevul va reflecta asupra a ceea ce face (abstractizare prin reflecție) reglându-şi activitatea şi ajungând la un echilibru superior (Allal, & Saada-Robert, 1992).

7.2. Didactica psihologică

Elevii lui Piaget au abordat direct şi învățarea desfăşurată în şcoală, prin lucrări de didactica ştiințelor care au impus constructivismul în psihologia educației (anii '70), s-a evidențiat rolul reprezentărilor prealabile ale elevului în învățarea ştiințelor, rolul activității, al materialelor didactice adecvate. Oferim un rezumat al demersului de predare-învățare construit pentru calculul suprafeței dreptunghiului (Aebli, 1973, pp. 153-155). Demersul didactic propus de Aebli, este diferit de cel tradițional în care profesorul scrie pe tablă formula S=Lxl şi elevii o aplică pe numeroase exemple numerice.



Exemple

Lecția începe cu enunțul unui probleme:

„Ioana vrea să confecționeze un covoraş pentru mama sa. Ea croşetează pătrate cu latura de 1 decimetru, pătrate pe care le coase sub formă de dreptunghi. Ioana va înconjura dreptunghiul rezultat din pătrate cu o fâşie de țesătură îngustă. Covoraşul trebuie să aibă 12 dc lungime şi lățimea de 7dc. Fetița îşi pune următoarele întrebări:

1. câte pătrate mici trebuie să croşeteze.
2. *cât de mare trebuie să fie fâşia de țesătură care va înconjura pătratele.”*

Se solicită copiilor să deseneze un dreptunghi cu laturile de 7, respectiv 12 cm cu creion roşu, iar la tablă se face un desen similar, în decimetri.

P. Cât de lungă trebuie să fie fâşia de țesătură care va înconjura pătratele?

E. 38 de cm (au învățat calculul perimetrului anterior). Ei calculează în moduri diferite perimetrul, iar la tablă se foloseşte forma: 2x7=14 2x12= 24, 14+24 = 38

P. Cum răspundem la prima întrebare a Ioanei?

E. Desenăm pe dreptunghi pătrate mici, cu latura de 1 cm. La bază avem 12 pătrate. Se desenează pe caiete şi la tablă. Se fac 7 fâşii, pe înălțimea

dreptunghiului.

12 (pătrate aflate pe bază) x 7 rânduri de pătrate= 84 de pătrate.

Pentru a asimila cunoştinţele despre suprafaţă, se exersează cu elevii, creşterea sau micşorarea numărului de pătrate, în funcţie de numărul de fâşii. Modul de calcul al suprafeţei se analizează prin opoziţie cu cel al perimetrului. Astfel se vor elimina eventualele confuzii între cele două concepte. Pentru consolidarea lor, vor interveni concomitent în următoarele probleme.

Pentru a ilustra aplicarea conceptelor piagetiene privind dezvoltarea şi învăţarea în practica şcolară, H. Aebli, a proiectat şi publicat o suită de lecţii organizate după principiile unei didactici active, ca anexe ale tezei sale de doctorat. Prin aceste lucrări Piaget a devenit deosebit de cunoscut şi apreciat.

8. Evaluarea teoriei constructiviste

Piaget este psihologul care a marcat secolul XX, a creat şcoala de la Geneva, a influenţat dezvoltarea ulterioară a psihologiei. Contribuţia lui la înţelegerea dezvoltării copilului este monumentală; studiile transculturale efectuate în Africa, America, Europa au confirmat caracteristicile de dezvoltare stadială. Multe concepte în vogă astăzi îşi au originea în lucrările lui Piaget: conflict cognitiv, metacogniţie, colaborare, rolul major al mediului. Multe din conceptele introduse au favorizat reluări şi îmbogăţiri prin alte teorii, concepţii, cum este socio-cognitivismul sau socioconstructivismul.

Deşi a generat un entuziasm aproape general, concepţia lui Piaget a cunoscut şi numeroase critici. Metodele de cercetare au fost criticate pentru subiectivismul lor, pentru tendinţa de a induce subiectului păreri care nu îi aparţin. Piaget însuşi, dar şi elevii săi ulterior, au sesizat acest neajuns şi au încercat să standardizeze metodele de studiu (Zorgo & Radu, 1979, pp. 143-207).

Replicarea experimentelor lui Piaget a condus la reformularea unor concluzi:

- conceptul de stadii a fost criticat, pe motiv că ar exista treceri progresive, că dezvoltarea s-ar desfăşoară continuu (Keating, 1980, apud A. Birch, 2000, p.106);
- unele probe au fost considerate ca abstracte, neinteresante pentru copil;
- limitele cronologice ale stadiilor de dezvoltare au fost apreciate ca incorecte; unele experimente au arătat că există permanenţa obiectului înainte de 1 an, în jur de 5 luni (Bower, 1981, apud A. Birch, 2000);

- egocentrismul copiilor (imposibilitatea de a vedea lumea dintr-un punct de vedere diferit de cel propriu) nu se menține până la 8 ani; există copii care sunt capabili să aprecieze opinia altei persoane şi între 3,5 şi 5 ani, dar într-un context schimbat de cel din experimentele lui Piaget; acesta ar trebui să fie un context marcat social;
- stadiul operațiilor formale nu este atins de toți adolescenții şi adulții; la 17-20 de ani doar 50-60 % din adolescenți ating stadiul operațiilor formale, dar nici ei nu le folosesc consecvent (Birch, 2000, pp. 101-107);
- teoria lui Piaget nu a studiat explicit contextul social, rolul adultului sau al egalilor; copilul nu trebuie considerat doar un om de ştiință curios ce caută adevărul, vor susține alți psihologi, ci un nou venit într-o cultură care trebuie să învețe norme, valori (Bem&Boyd, 2007).

Ideea că pentru a învăța, copilul trebuie să posede structuri cognitive formate, l-a condus pe Vîgotski să caracterizeze ironic concepția piagetiană ca una care "face din învățare remorca dezvoltării". Ca urmare a subordonării învățării față de dezvoltare, rolul profesorului rămâne unul pasiv: el este un facilitator, nu trebuie să "deranjeze" procesele de dezvoltare prin învățare, trebuie doar să se adapteze "nevoilor elevului". Rolul său este de a diagnostica şi a oferi elevului ceea ce pare necesar pentru momentul în care se află. Poziția este de aşteptare în zona actuală a dezvoltării micşorând aportul şcolii la dezvoltarea elevului.

Amigues (2008) afirmă că teoria constructivistă a învățării, ca şi cea behavioristă, privilegiază elevul. Behaviorismul se centrează asupra mecanismelor prin care elevul va ajunge să furnizeze răspunsul aşteptat, în condiții bine precizate. Constructivismul se focalizează pe modificarea proceselor interne ale elevului. Ambele ignoră, în viziunea psihologului francez, condițiile reale ale activității şcolare, care situează elevul, profesorul şi cunoştințele în aceeaşi situație didactică, ambele neglijează raportul predare-învățare. Critica lui Amigues se apropie de perspectiva istorico culturală, promovată de Vîgotski.

Corsaro (2005), analizând teoria piagetiană dintr-o perspectivă sociologică, afirmă că acesta oferă "o perspectiva activă, dar singuratică a copiilor" deoarece nu ține seama de relațiile interpersonale, de modul în care ele reflectă sistemele culturale sau de modul în care copiii, prin participarea lor, devin parte a relațiilor interpersonale şi a patternurilor culturale. O altă limită a perspectivei constructiviste asupra dezvoltării este centrarea asupra punctului final al dezvoltării, asupra trecerii copilului de la imaturitate la competența adultului, ceea ce lipseşte practicienii de cunoaşterea însăşi a copilăriei. Aceste dezavantaje vor fi suplinite de lucrările lui Vîgotski şi ale neo-constructiviştilor de la Geneva care evidențiază „starea de agent a copiilor" (Tesson & Youniss, 1995).

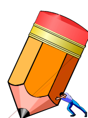
La un secol de la naşterea lui Piaget, opera sa rămâne în actualitate: ea stârneşte opoziţii şi critici, capătă confirmări sau continuări noi, demonstrându-şi prolificitatea.



Rezumat

Piaget a elaborat un model al dezvoltării, al evoluţiei cognitive a omului, în patru stadii (senzorio-motor, preoperator, al operaţiilor concrete şi al operaţiilor formale) şi un model al structurilor cognitive care caracterizează stadiile de dezvoltare, adică teoria piagetiană a inteligenţei (teoria operatorie a inteligenţei).

Conform teoriei operatorii, inteligenţa are premise biologice, se naşte din obişnuinţe şi din exerciţiul reflexelor şi se dezvoltă modificând schemele şi formând operaţii prin acţiune asupra mediului fizic. Ordinea stadiilor este constantă, dar limitele temporale pot varia, de la un copil la altul, de la o ţară la alta. Piaget şi-a propus să descrie tipurile de gândire specifice fiecărui stadiu de dezvoltare, nefiind interesat de diferenţele individuale dintre copii ci doar de asemănările existente între copiii de aceeaşi vârstă. Cu toate criticile care i-au fost aduse, opera piagetină îşi menţine actualitatea. Amintim câteva din ideile care se bucură de o acceptare aproape unanimă: dezvoltarea este universală, se realizează în etape successive, dezvoltarea intelectuală este un proces intern, autonom, elevul este slab sensibil la influenţele externe (ale profesorului), elevul îşi construieşte cunoştinţele prin acţiune proprie, pentru a asimila cunoştinţe noi, elevul trebuie să posede structuri mentale adecvate.



Test de evaluare a cunoştinţelor

Argumentaţi, folosind şi alte idei din această unitate de învăţare, criticile aduse teoriei constructiviste a învăţării.

Temă de control nr.1



1. Analizaţi implicaţiile a 3 teorii ale învăţării prin condiţionare asupra predării-învăţării la copiii, adolescenţi şi adulţi.

2. Folosind modelul schiţei de lecţie din paragraful 7.2 (U.I.3), elaboraţi o schiţă de lecţie în care să utilizaţi concepţia piagetiană asupra învăţării.

Tema se va transmite tutorilor pe suport hârtie. Soluţia fiecărei teme va fi însoţită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucişate. Aprecierile vor fi postate pe platforma electronică. Nota obţinută la tema nr. 1 are o pondere de 15 % în nota finală.

ÎNVĂȚAREA SOCIALĂ

Cuprins



1.1. Introducere

În explicarea învățării, alături de medierea cognitivă, se va impune şi un alt tip de mediere, cea socială, recunoscută atât de comportamentalişti cât şi de cognitivişti.. În America, Albert Bandura, inițial psiholog de orientare behavioristă, va dezvolta teoria învățării sociale începând din 1950, teorie care va combina elemente comportamentaliste şi cognitiviste. La Geneva, foştii elevi ai lui Piaget, A.N. Perret-Clermon, W. Doise, G. Mugny, vor dezvolta teoria conflictului socio-cognitiv, delimitându-se de maestrul lor.

Importanța studierii acestui grup de teorii ale învățării rezultă din dimensiunea nouă pe care care ele o introduce în explicații, completând teoriile cognitiviste. Impactul acestora este mărit de schimburile reciproce, foarte avantajoase în această arie, dintre psihologia socială şi psihologia învățării.



1.2. Obiectivele unității de învățare

La sfârşitul acestei unități de învățare, studentul va fi capabil să:

- descrie teoria învățării prin imitație şi teoria socioconstructivistă, folosind

cuvintele proprii;
- compare cele două teorii;
- să identifice puncte slabe şi puncte forte ale fiecărei teorii în învăţarea şcolară.



Durata medie de parcurgere a primei unităţi de învăţare este de 3 ore.

Constructivismul evidenţiază medierea cognitivă a învăţării, constituind un progress faţă de behaviorism, dar concepe subiectul care învaţă doar ca individ care interacţionează cu mediul fizic. În cadrul acestor teorii, învăţarea este o problemă individuală, mediului social în care este plasat cel care învaţă neavând niciun rol. Nici behaviorismul nu introduce în modelul său explicativ mediul social, deşi recompensa sau pedeapsa sunt aplicate de o altă persoană decât cea care învaţă. Teoriile care nu ţin seama de mediul social nu sunt incorecte, afirmă susţinătorii învăţării sociale: behaviorismul nu este incorect, este doar incomplet ca teorie, spune Bandura.

1. Învăţarea prin observaţie

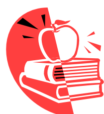
O mare parte din învăţarea umană se bazează pe observarea comportamentului altor persoane şi pe imitarea acestuia: indivizii, copii sau adulţi, nu fac doar ceea ce li se spune că este bine să facă ci şi ceea ce observă că fac ceilalţi. Acest tip de învăţare a fost studiat de Albert Bandura (1925-prezent) care l-a numit "învăţare prin observaţie" (observaţională) sau învăţare prin modelare. Canadianul Bandura, actualmente profesor la Stanford University, iniţial de orientare behavioristă, a părăsit această poziţie şi a elaborat începând din anii '60 o teorie pe care a calificat-o, după 1980, ca fiind social-cognitivă. El explică învăţarea prin componente cognitive (reprezentări ale subiectului) şi sociale (contextul în care are loc observarea diverselor modele de către subiect).



Prin observare, susţine Bandura, subiecţii pot dobândi reacţii noi, pot să-şi consolideze sau să-şi diminueze reacţiile existente ori să reactiveze răspunsuri mai vechi, aparent uitate. Se pot învăţa prin modelare comportamente sociale, atitudini, valori, dar şi unele deprinderi - şofatul, pronunţia într-o limbă străină etc.

1.1. Reproducerea experimentală a comportamentelor observate

Rezultatele primelor cercetări au fost publicate în articolul *Transmission of aggression through imitation of aggressive models,* scris împreună cu D. Ross şi S. A. Ross (1961). Experimentul s-a desfăşurat cu grupuri de copii între 3 şi 6 ani care privesc un adult ce agresează, în laborator, o păpuşă (grupul experimental). Observarea copiilor din grupul experimental în timpul jocului, arată că aceştia imită gesturile de violenţă faţă de păpuşă, fiind mai agresivi decât cei din grupul de control. Experimentele au fost reluate în diferite design-uri: în 1965, iar datele obţinute au susţinut ipoteza: dacă personajul este recompensat, copiii reproduc în activităţile lor comportamente observate la modelul vizionat.



Exemple

În alt experiment, Bandura a prezentat copiilor participanţi un film în care personajul principal era agresiv. Finalul filmului varia de la un grup experimental la altul: în primul grup, personajul violent era recompensat, în altul era sancţionat şi în ultimul – ignorat. Grupul de control nu era expus comportamentelor violente. După vizionarea filmului, copiii au fost urmăriţi în activităţi libere pentru a se determina în ce măsură imită modelul oferit.

Factorii studiaţi experimental de Bandura sunt numeroşi (tab.1), cu efecte variate asupra subiecţilor (Hilgard, Bower, 1974, pp. 509-511).

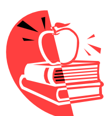
Factori studiaţi	Exemple	Efecte asupra comportamentului
1. Proprietăţi ale modelului: vârstă, sex, poziţie socială, grad de asemănare cu subiectul	Modelul este: - un personaj din film - un personaj din desene animate, - un copil aflat în aceeaşi cameră.	Imitarea este mai frecventă dacă modelul este mai asemănător cu subiectul. Modelele cu poziţie socială înaltă sunt imitate mai mult.
2.Consecinţele comportamentului	Comportamentul modelului este recompensat, sancţionat sau ignorat (nu primeşte nici recompensă, nici pedeapsă)	Comportamentele recompensate sunt imitate cu certitudine.
3.Motivarea subiectului	Subiectul este anunţat înainte de urmărirea modelului că va fi recompensat proporţional cu fidelitatea reproducerii.	Imitare mai puternică.

Tab. 1. Factorii care influenţează imitarea comportamentelor

Analiza tabelului arată că prin modelare se pot transmite o varietate de comportamente, fidelitatea imitării fiind accentuată în anumite condiţii. Astfel:

- recompensarea comportamentelor observate măreşte gradul de imitare şi fidelitatea imitării**.** Ca exemplu: dacă un comportament agresiv este recompensat, cei care-l observă îl vor imita cu mai multă probabilitate decât atunci când nu este recompensat;
- sunt imitate, în special, modelele cu un status social ridicat, dar nu prea îndepărtat de al modelului. Băieții imită mai mult modelele masculine decât pe cele feminine, şi, în general, imitarea comportamentelor violente directe este mai frecventă la aceştia decât la fete;
- subiecții observă modele indezirabile şi învață comportamente cu consecințe neplăcute, dar acestea nu sunt reproduse întotdeauna; ele pot fi reproduse la cerea experimentatorului;
- modelele observate sunt imitate nu numai dacă sunt persoane adulte ci şi personaje de film sau personaje din desenele animate;
- imitația creşte cu cât modelul este mai similar cu subiectul.

Spre deosebire de Skinner la care întărirea comportamentului se făcea direct la cel care învăța, Bandura arată că un comportament se poate întări fără ca recompensa să fie experimentată direct. Cel care învață poate doar să observe cum este recompensat un alt individ (modelul), dimensiunea socială a învățării devenind esențială. Acest tip de întărire a fost numit *întărire vicariantă* (Bourgeois et al., 2003, p.27).



Exemple

Un profesor care recompensează un elev, întăreşte nu doar comportamentul acestuia ci şi pe al elevului care observă ceea ce se întâmplă. În teoria lui Bandura, întărirea nu acționează asupra învățării: un comportament învățat poate să se producă dacă subiectul este recompensat şi să nu se producă dacă subiectul nu este încurajat să o facă. Întărirea acționează asupra motivației de a produce sau nu un comportament, dar nu direct asupra învățării.



APLICAȚII

Explicați de ce Bandura îşi numeşte teoria privind învățarea ca „social-cognitivă”?

1.2. Mecanismul cognitiv al învățării prin imitație

Teoria învățării prin observație s-a perfecționat treptat. După primele rezultate obținute, Bandura a considerat, în acord cu explicațiile behavioriste, că mecanismul învățării este constituit de contiguitatea secvențelor de stimuli şi răspunsuri. Mai târziu, autorul a început să se distanțeze de behaviorism, studiile sale evidențiind prezența mai multor procese cognitive care mediază învățăarea: atenția, retenția, reproducerea şi motivarea.

Atenția este absolut necesară, alături de capacitatea de a recunoaşte caracteristicile comportamentului modelelor. Ea constă în orientarea asupra comportamentului sau discursului furnizat de modelul particular prezentat. Pentru a fi imitat mai uşor, modelul trebuie să fie atractiv, iar imitarea să fie întărită (prin laudă). Ca exemplu, comportamentele vedetelor din filme, ale sportivilor sunt uşor imitate relativ la îmbrăcăminte, coafură, maniere, fiind mai accesibile decât atitudinile pozitive față de cultură.

Retenția. Imitarea unui comportament impune subiectului să codifice, să clasifice şi să reorganizeze reacțiile modelului, conform unor scheme mentale, în unități cu sens care sunt memorate. Memorarea modelului este mai uşoară şi mai trainică dacă intervine "codarea simbolică", adică utilizarea etichetelor verbale, a cuvintelor. Acest fapt a fost demonstrat experimental utilizându-se trei grupuri de subiecți:

- un grup a fost instruit să descrie cu voce tare reacțiile observate,
- alt grup a fost instruit să observe cât mai atent;
- al treilea, în timp ce observa, număra cu voce tare, rapid.

Performanțele în imitare au descrescut de la primul la ultimul grup; în cazul acestuia sarcina suplimentară de a număra împiedica verbalizarea implicită, fapt ce explică slabele rezultate (Hilgard, & Bower, ibidem).

Reproducerea completează codificarea simbolică, care poate ghida comportamentul în viitor, dar este insuficientă. Prin reproducere informația care este codată sub formă de imagini sau de simboluri se traduce în acțiune sau în comportament observabil. După observarea unui model, este necesar ca reacțiile observate să fie reproduse, demonstrate cât mai rapid. În acest timp, se corectează secvențele incorecte şi se întăresc cele corect imitate.

Procesele motivaționale sunt antrenate în mai multe moduri: indirect, prin observarea întăririi comportamentului model şi direct prin recompensarea subiectului care imită sau prin promisiunea unei recompense. În acest punct, Bandura introduce o explicație care-l diferențiază de Skinner, afirmând că întărirea se aplică impulsului de a acționa şi nu

comportamentului, învățarea fiind mai intensă şi mai durabilă decât cea produsă prin condiționare operantă.

Deşi are premise behavioriste, poziția teoretică a lui Bandura acordă importanță atât elementelor cognitive ale învățării cât şi celor sociale. Autorul însuşi şi-a calificat teoria, după 1980, ca fiind social-cognitivă. Pentru Bandura, învățarea se poate explica dacă se iau în seamă interacțiunile reciproce dintre:

- reprezentările cognitive ale persoanei;
- comportamentul real al persoanei;
- mediul social al persoanei. Acest model explicativ a fost numit **"modelul reciprocității triadice"** (Bourgeois et al., 2003, p.28).



APLICAȚII

Descrieți, în cuvinte proprii, fiecare din procesele care mediază învățarea.

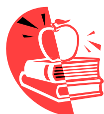
1.3. Rolul autoeficacității în învățare

Un concept specific teoriei lui Bandura, cu puternice implicații asupra învățării este autoeficacitatea, introdusă din 1994 şi reluat în 1997, în lucrarea *Self-efficacy: The exercise of control*. Eficacitatea personală este definită ca sentiment despre propria competență, credință despre cât de bine poate individul să organizeze şi să execute în viitor o acțiune cu elemente ambigue, imprevizibile şi uneori stresante. Alteori definiția evidențiază componenta cognitivă, autoeficacitatea fiind văzută ca percepție a capacității de a adopta un comportament dezirabil astfel încât să depăşească barierele care ar afecta acțiunea de îndeplinit. Autoeficacitatea este o variabila de care depind performanțele indivizilor, alături de alți factori de personalitate, de situație şi de procesele cognitive.

Autoeficacitatea se formează din mai multe surse:

- propriile experiențe, în special prima experiență într-un domeniu,
- experiențe ale persoanelor similare;
- persuasiunea verbală - opinii, îndemnuri ale altor persoane care vor să ne convingă că putem depăşi obstacolele;
- stările afective (mai ales cele stresante).

Succesul, personal sau al altei persoane, real ori scontat creşte simţul eficacităţii personale, pe când insuccesul îl scade. Din perspectiva surselor sentimentului autoeficacităţii, devin esenţiale în planul învăţării şcolare, aprecierile pe care educatorul le emite şi necesitatea de a construi situaţii didactice care să ofere elevilor posibilitatea de a obţine succese. Un experiment realizat cu elevi care aveau dificultăţi la matematică, arată că teoria învăţării observaţionale poate fi utilizată pentru creşterea autoeficacităţii.



Exemple

Tehnica solicită prezentarea unui film elevilor cu o autoeficacitate scăzută. Filmul conţine trei secvenţe, fiecare vizionată d ecătre un grup de elevi:

- una în care personajele sunt ajutate să înveţe de către professor;
- alta în care un grup rezolvă cu succes o sarcină şi fac declaraţii favorabile despre eficacitatea proprie în acel domeniu.
- ultima va prezenta un grup care are dificultăţi în activitate, dar care face concomitent şi declaraţii negative despre competenţele proprii în domeniul dat.

Rezultatele arată că elevii care au vizionat a doua secvenţă şi-au ameliorat eficacitatea personală. Deci performanţele la matematică şi autoeficacitatea pot creşte dacă se oferă elevilor modele de coping (Schuk, Hanson & P.Cox, 1987).

Lucrările şi cercetările lui Bnadura au contribuit la transformarea terapiei comportamentale, rezultată d in Behaviorism într-o terapie cognitiv-comportamentală. Pentru ameliorarea comportamentului propriu, Bandura propune autoreglarea, controlul propriului comportament, pentru care sugerează trei paşi: autoobservarea, judecata de sine prin compararea propriului comportament cu al altora sau cu standardul şi răspunsul corectiv. După ce aţi dat acest răspuns, celebraţi victoria Dv.



APLICAŢII

Identificaţi în activitatea persoanlă, evenimente în urma cărora credeţi că aţi învăţăt să vă îmbunătăţiţi sentimental de autoeficacitate sau să îl diminuaţi. Dacă va aflaţi în ultimul caz, ce ar trebui să faceţi, conform terapiei cognitive.comportamentale?

1.4. Implicații în educație și terapie

Teoria lui Bandura are evidente aplicații în activitatea de învățare/formare sau în terapie, orientând normativitatea specifică. Ea introduce mai multe recomandări, din care enunțăm:

- a oferi modele ale căror comportamente sunt dezirabile social, sub diverse forme: persoane reale, personaje de film care să fie atractive este o necesitate. ca exemplu: modelul pentru tratarea copiilor cu probleme de comportament, prezentat video, a fost folosit cu succes într-un program de antrenare a părinților;
- prezentarea eroilor, a personalităților de succes, în diferite domenii şi analiza comportamentele lor, în special a cauzelor (de ce reuşesc), a momentelor (când reuşesc) favorizează învățarea.
- este oportună invitarea unor personalități la cursuri care să discute cu cei care învață. persoanele, personajele propuse ca modele trebuie să aibă statut înalt, să fie competente, să aibă putere, să fie respectate pentru ca imitarea lor să fie mai puternică.
- educatorii /profesorii pot fi modele pentru cei care învață;
- filmarea activităților, a reacțiilor adulților şi analiza comportamentelor acestora, găsirea unor soluții de ameliorare este benefică.
- observarea trebuie dublată de verbalizarea modelului pentru a obține imitări mai fidele.
- formarea sentimentului autoeficacității personale trebuie să devină un obiectiv al formării.
- a oferi întotdeauna feed-back-uri pozitive, dar realiste, în general, informație, direcție şi speranță, ajută pe cel care învață să-şi cunoască mai bine performanțele şi să le amelioreze, păstrându-şi o stimă de sine înaltă.

Demonstrațiile realizate de către educator în fața celor care învață sunt metode de predare fundamentate pe învățarea observațională. Ele sunt eficiente dacă cel care oferă modelul îndemnă la imitarea lui, anunțând că ea va fi recompensată, solicită verbalizarea reacțiilor observate şi formarea unei imagini fidele a comportamentului observat.

1.5. Evaluarea teoriei învățării prin observație

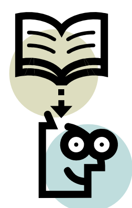
Teoria modelării a dat naştere multor speculații eronate şi a fost marginalizată în epoca de glorie a behaviorismului. Contribuțiile lui Bandura, fundamentate experimental, au atras atenția asupra caracteristicilor care diferențiază învățarea observațională de modelul

skinnerian şi care o apropie de psihologia cognitivistă, evidențiind rolul informației în imitarea modelelor (Elliott, 2000). Cu toate deosebirile existente, cele două teorii – behaviorismul şi învățarea observațională - se pot combina în practică:

- un nou comportament se poate învăța prin observarea unui modelului şi imitarea lui, urmată de aplicarea unui program de întărire optim;
- pentru deprinderile complexe, observarea modelului deşi necesară rămâne insuficientă; practicarea efectivă, exercițiul şi întărirea adecvată vor creşte eficacitatea învățării (Hilgard & Bower, 1974, p.512).

Teoria lui Bandura se situează la granița dintre curente considerate opuse: behaviorismul şi cognitivismul, dar şi la granița dintre modelele sociale şi cele individuale ale învățării. Ea este apreciată ca reprezentând, pentru ultimele decenii, o evoluție marcantă pentru psihologia învățării, cu implicații accentuate asupra învățării şcolare şi a cogniției sociale. Aplicații directe ale teoriilor învățării prin modelare sunt constituite de învățarea cooperativă sau de învățarea în grupuri mici, utilizate atât pentru copii cât şi pentru adulți.

Să ne reamintim...



Bandura a inițiat cercetări asupra rolului modelării sociale asupra comportamentului şi a motivației umane. Este inițiatorul studiilor asupra agresivității şi a învățării acesteia prin imitație. Ideile sale noi sunt aplicabile în educație, în terapie creând o legătură între behaviorism, cognitivism şi teoriile învățării sociale.

2. Teoria socio-constructivistă a învățării

Neo-constructivismul, socio-constructivismul sau curentul neopiagetian, cunoscut şi sub numele de constructivism social are ca puncte de plecare teoria despre învățare şi dezvoltare a lui J. Piaget, concepția lui L. S. Vîgotski despre dezvoltarea gândirii şi a limbajului prin schimburi cu adultul, lucrările lui J. Bruner despre originea socială a decentrării ca şi numeroase idei ale şcolii ruse prezente la Anohin, Luria, Galperin. Ideea lui Vâgotski, că învățarea precede dezvoltarea, că „în colaborare, copilul poate da mai mult decât dacă ar lucra singur; … este mai puternic, mai inteligent decât în activitatea sa individuală” a constituit o premisă a socio-constructivismului (Vîgotski, 1972, p.208).

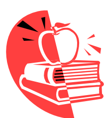
2.1. Interacțiunea socială – sursă a învățării și dezvoltării

Dacă Piaget, autorul constructivismului genetic, considera acțiunea individului ca sursă a dezvoltării cognitive, continuatorii săi văd sursa acestei dezvoltări în interacțiunea socială. Experimentele realizate de foștii colaboratori ai lui Piaget, Willem Doise (1935-), Gabriel P. Mugny (1949-), Anne-Nelly Perret-Clermont, de la Universitatea din Geneva (fotografia alăturată), începând din deceniile opt și nouă ale secolului al XX-lea subliniază rolul interacțiunilor sociale în învățare și în dezvoltare: ei folosesc atât ideea lui Piaget despre construcția individuală a cunoștințelor și a structurilor cognitive cât și rolul interacțiunilor sociale în învățare și dezvoltare.



Experimentele tip

Experimentele organizate de neoconstructiviști reiau unele probleme din experimentele lui Piaget, dar oferă posibilitatea unei interacțiuni sociale (alți copii, adulți). Astfel, montează mai multe experimente care solicită celor doi subiecți (inițial copii aflați în stadii de dezvoltare cognitivă diferite) să rezolve, împreună diverse probleme: unele reproduc probleme prezente și la Piaget, altele sunt noi.



Exemple

Unul din primele experimente descrise de Doise și Mugny solicită celor doi copii să deplaseze pe un parcurs dat un mobil trăgând de două fire și folosind scripeții. Deplasarea mobilului nu este posibilă decât prin coordonarea acțiunilor, dar copiii nu primesc consemnul să coopereze.

Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul de mai jos (Tab.1) și indică obținerea unor performanțe superioare pentru munca în grup, mai mare la copiii de 7-8 ani (Doise & Mugny, 1998, p. 57).

	7-8 ani	9-10 ani
Indivizi	+46,63a	+54,00
Grupuri	+59,25b	59,00

Tab.2. Performanțe medii în jocul cooperativ

Studii ulterioare au condus la concluziile de mai jos:

- grupurile elaborează strategii de rezolvare a problemelor superioare strategiilor individuale;
- strategiile de rezolvare a problemelor în grup sunt superioare celor individuale numai dacă există un conflict interindividual, rezultat din opoziția strategiilor;
- copiii care participă la o interacțiune trebuie să posede o anumită dezvoltare cognitivă pentru a fi capabili să sesizeze diferența dintre modul propriu de rezolvare şi rezolvarea propusă de partener;
- progresul cognitiv nu este rezultatul memorării sau imitării unui partener superior ci demonstrează o restructurare operatorie, evidentă în capacitatea de a introduce argumente noi în explicații şi în păstrarea avantajului obținut pe parcursul experimentului în post-testele efectuate după mai multe săptămâni;
- subiecții care posedă deja răspunsuri corecte pot să învețe de la subiecții care produc răspunsuri incorecte (Doise, ap. Moscovici, 1998, pp. 210-230).

2.2. Situarea învățării în context social

Experimentul efectuat de Piaget pentru a arăta că înainte de 7 ani nu este posibilă conservarea volumului este cunoscut din capitolul anterioar. În noul design propus de elevii lui Piaget, sunt antrenați 3 copii aflați în stadii de dezvoltare diferite: fiecare primeşte câte un pahar (A1, A2 şi B), subiectul (S), în vârstă de 5 ani, primeşte paharul A2 (fig.1) şi o sticlă opacă din care va turna celorlalți doi copii suc.

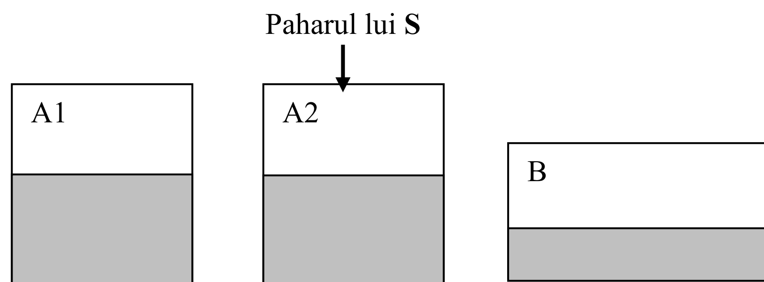


Fig. 1 Proba de conservare în context social

Participanții au voie să bea sucul din pahare doar când copii cu paharele A1 şi B vor avea aceeaşi cantitate de suc (fig. 1) şi vor fi ambii mulțumiți. Subiectul (S) nu bea decât dacă

cei doi copii sunt mulțumiți de împărțeala făcută. În timp ce **S** împarte sucul, experimentatorul subliniază diferențele de păreri, solicită argumentarea lor, are grijă ca părerile lui **S** să fie auzite. În grupul de control, nu există contextul social, experimentul se derulează ca în designul clasic al lui Piaget.

După mai multe experimente de împărțire a sucului, subiectul mai mic (S) învață treptat, împreună cu partenerii mai avansați cognitiv să împartă exact, astfel încât la post-test 20 de copii din 24 împart corect, față de numai 2 din 12 din grupul de control. Progresul se generalizează şi la alte probe, ceea ce înseamnă că învățarea este autentică.



APLICAȚII

Comparați modul în care sunt organizate şi se desfăşoară cele două experiemnte privind conservarea volumului: la Piaget şi la elevii săi.

2.3. Conflictul socio-cognitiv

Ipotezele explicative ale noeconstructiviştilor privind mecanismul de îmbunătățire a capacităților cognitive individuale în învățare utilizează conceptul "conflict de centrare" conform căruia subiecții progresează doar când sunt activi, când în acelaşi grup există abordări diferite ale aceleiaşi probleme. Conflictul de centrare este un conflict socio-cognitiv, diferit de cel evidențiat de Piaget. În experiemntele lui Piaget se crea un conflict cognitiv (conflict intra-individual) copilul fiind pus în contradicție cu răspunsurile proprii.

Conflictul sociocognitiv, precizează autorii, nu atrage doar „rezolvarea unei probleme dificile, înainte de toate el angajează o relație interindividuală, o relație cu celălalt", în care puncte de vedere divergente trebuie coordonate într-un sistem (Idem, p.202). Apare un conflict de centrare dacă există răspunsuri eterogene într-o interacțiune şi subiecții sunt constrânşi să-şi coordoneze acțiunile, deci să lucreze pentru a elabora un răspuns unic, a rezolva împreună o problemă. Obligația, apărută social, de a ține seama de punctul de vedere al celuilalt, incompatibil cu propriul punct de vedere, devine sursă pentru progres, grupul sau cuplul producând acțiuni mai bine coordonate decât indivizii separați.

Pentru a se produce un conflict sociocognitiv, este necesar ca rezolvarea cognitivă să decurgă dintr-o normă de natură socială, să se pună o problemă socială căreia i se caută o soluție.



Exemple

Organizatorii experimentelor au imaginat situații în care copilul trebuie să atribuie suc în mod egal mai multor copii, să ofere unui adult şi unui copil brățări potrivite pentru mâinile lor (a adultului este mai mare decât a copilului).

Eterogenitatea răspunsurilor a fost creată prin opunerea răspunsurilor unor subiecți aflați la niveluri cognitive diferite şi prin opunerea unor centrări diferite ale unor subiecți de acelaşi nivel. În ambele situații, centrarea diferită poate crea o dublă conştientizare:

- subiectul îşi dă seama de inadecvarea propriilor răspunsuri;
- subiectul îşi dă seama, concomitent, de existența unor răspunsuri diferite de cele proprii, ceea ce constituie un avantaj față de egocentrismul care ignora alte puncte de vedere.

Conflictul socio-cognitiv are efecte şi când răspunsul elaborat nu este corect, iar învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoştințelor realizată împreună cu altul, prin interacțiuni simetrice (elev-elev) sau asimetrice (elev-adult). În constructivismul piagetian, elevul interacționa doar cu sarcina, în noua abordare, interacțiunea se produce în triunghiul elev-sarcină-altul, ca şi în teoria lui Vâgosky.

Opunerea succesivă a răspunsurilor contradictorii ale aceluiaşi subiect, prezentă în probele piagetiene şi obținută prin întrebări ale experimentatorului (conflict cognitiv), nu conduce la progres, pe când opunerea simultană a unor centrări diferite aparținând unor indivizi diferiți permite elaborarea instrumentelor cognitive noi. Conflictul socio-cognitiv este esențial pentru învățare, fiind stimulat prin întărirea, controlul sau lărgirea câmpului de posibilități sau inhibat.

Există şi situații când interacțiunea socială nu produce progres cognitiv, când învățarea este inhibată deoarece se restabileşte un raport neconflictual (Bourgeios et al. 2006).



Exemple

Aceste situații apar prin impunerea unei structuri ierarhice ce exclude confruntare reală, prin interzicerea comunicării libere între copii cu privire la joc, prin complezența (reglarea cognitivă este înlocuită cu o reglare relațională) sau când toți subiecții se află la niveluri inferioare de dezvoltare.

Astfel de interacțiuni nefavorabile învățării pot să apară atât în relațiile cu egalii cât şi cu adulții. Pentru a evita inhibarea conflictului socio-cognitiv, situația de învățare trebuie să fie bine stăpânită de către adultul-experimentator afirmă cei doi psihologi genevezi sau de

către educator. Stăpânirea situației de învățare în care apare conflictul socio-cognitiv exclude transformarea acestuia în conflict interpersonal. Opoziția între copii cu niveluri cognitive diferite nu exclude imitația, dar imitația nu constituie mecanismul principal de învățare, fapt confirmat de prezența progresului la subiecți aflați la același nivel cognitiv, dar care dau soluții diferite.

Concluziile experimentelor noii școli de la Geneva se situează împotriva afirmației lui Bruner conform cărei putem învăța orice pe oricine, dacă vom găsi metoda adecvată deoarece fiecare dezvoltare nouă se sprijină pe dezvoltarea precedentă (Doise & Mugny, 1998, p.199).



APLICAȚII

Ce deosebiri sunt între conflictul cognitiv și conflictul socio-cognitiv?

2.4. Marcajul social

Conceptul de marcaj social este introdus de socio-constructiviști (1983) și este definit prin raportare la situația de interacțiune: „O situație care implică o sarcină cognitivă va fi considerată marcată social dacă este caracterizată prin existența unei corespondențe între, pe de o parte, răspunsurile cognitive implicate în rezolvarea sarcinii și, pe de altă parte, răspunsurile care decurg din semnificațiile sociale supraadăugate aspectelor propriu-zise cognitive ale sarcinii.” În cazul marcajelor sociale, corespondența cognitiv-social ușurează rezolvarea problemei și induce un activism accentuat (Doise, Deschamps & Mugny, 1999, pp. 251-253).



Exemple

Exemplu tipic citat de autori este cel al conservării lungimii. Pentru copiii de 6 ani, conservarea lungimii nu este prezentă în situație de conflict cognitiv, așa cum a arătat Piaget. La această vârstă, copilul va spune că este mai mare sau A sau B, fiindcă există o diferență între ele - partea punctată (fig.2).

Dacă subiecții sunt plasați în situație de conflict socio-cognitiv, ei reușesc să învețe conservarea lungimii. Pentru a atinge acest obiectiv, situația experimentală este marcată social: cele două linii devin două brățări, iar copiii sunt solicitați să le atribuie unui adult (are mâna mai groasă deci are nevoie de brățara/linia mai lungă) și unui copil. În grupul de control cele două brățări sunt destinate încercuirii a doi cilindri cu diametre diferite (marcajul social

lipseşte). Când copilul se înşeală, sunt introduse două contra sugestii ale experimentatorului care privesc explicarea discordanței sau argumentarea alegerii. După experiment, în faza de post-test, subiecții care au lucrat în situație cu marcaj social progresează în ce priveşte conservarea, pe când, în grupul de control, progresul (lipsit de marcaj social) lipseşte.

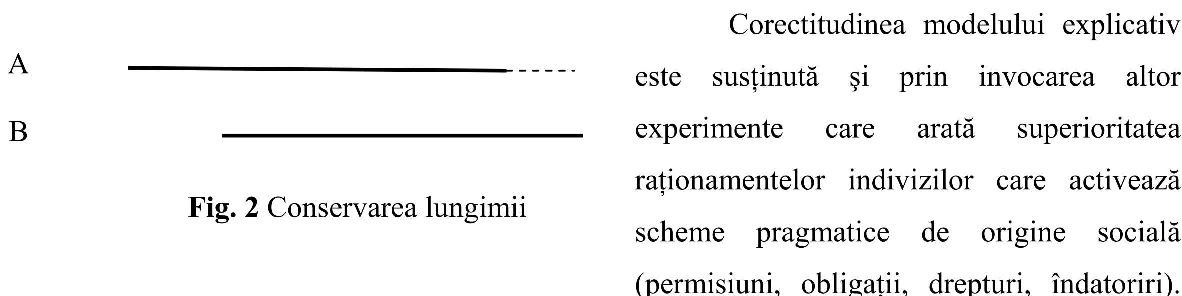
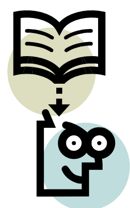


Fig. 2 Conservarea lungimii

Corectitudinea modelului explicativ este susținută şi prin invocarea altor experimente care arată superioritatea raționamentelor indivizilor care activează scheme pragmatice de origine socială (permisiuni, obligații, drepturi, îndatoriri). Ea nu rezidă în familiarizarea subiecților cu conținutul regulilor ci se datorează corespondenței între semnificațiile sociale ale sarcinii şi structura cognitivă a acesteia. Autorii conchid că activitatea cognitivă, de învățare nu este o activitate individuală ci una socială.

Să ne reamintim...



Foştii elevii ai lui Piaget (Doise, Mugny, Perret-Clermont) dezvoltă cercetările lui Piaget, îmbogățindu-le cu idei prezente la Vâgoski. Ei prezintă interacțiunile dintre copii ca o sursă a dezvoltării cognitive. Interacțiunile dintre egali favorizează învățăarea când copii sunt activi, când există o confruntare între ideile divergente ale acestora, când situația este marcată social. Existența unor idei diferite, a uor soluții variate privind aceeaşi problemă provoacă un dezchilibru: copilul ia cunoştință că soluția sa poate fi greşită sau că există şi alte soluții.

2.5. Implicații asupra învățării în şcoală

Primele încercări de utilizare pedagogică a rezultatelor neo-constructivismului au vizat stimularea dezvoltării structurilor cognitive ale copiilor defavorizați, cărora trebuie să li se ofere, susțin autorii, ocazia coordonării acțiunilor în cadrul unor interacțiuni marcate social. Dar, s-a arătat mai târziu, orice grupuri cu niveluri cognitive diferite pot învăța în situații marcate social - din primii ani de şcoală până la formarea adulților.

Studiile neoconstructiviste au vizat evidențierea condițiilor în care interacțiunea socială produce efecte pozitive asupra învățării. Astfel s-a concluzionat că gradul de asimetrie

a relației, climatul afectiv, caracterul cooperativ al sarcinii de rezolvat, semnificația sarcinii prin raportare la contextul socio-cultural, competențele partenerilor influențează învățarea. Plecând de la concluzia că dimensiunea socială a conflictului sociocognitiv induce o participare mai activă a copiilor în situația experimentală, s-a evidențiat rolul grupului mic în învățare şi s-au identificat şi alte avantaje ale învățării prin cooperare.

Aporturile neo-constructivismului în domeniul evaluării sunt vizibile în evaluarea formativă prin construcția criteriilor de reuşită/ evaluare în grup folosind conflictul socio-cognitiv, în co-evaluare, în supervizarea învățării de către grup. Numeroase exemple ale valorificării cercetărilor de psihologie socială asupra dezvoltării şi învățării la copii şi adulți sunt furnizate chiar de Doise şi Mugny care îi citează, printre alții, pe M. Gilly, J.M. Monteil, cunoscuți de publicul românesc.

Conform abordării socioconstructiviste, rolul rezervat educatorului este de mediator al învățării, ca şi la Vîgotsky. El trebuie să provoace schimburi între elevi, acte de limbaj prin care să se verbalizeze acțiunile, să se exprime atitudini şi argumente, să fie conştientizate funcțiile, cunoştințele sau procedurile, făcându-le mai clare, mai explicite, verbalizându-le pentru altul şi pentru sine. În acest mod se ating atât obiective cognitive cât şi obiective metacognitive.

Lucrările socioconstructiviste au generat entuziasm în rândul multor practicieni, dar promotorii lor au avertizat față de încercările de aplica spontan concluziile experimentelor lor în şcoală. Deşi s-a apreciat importanța în învățare a interacțiunilor dintre copii, prezența momentelor de conflict socio-cognitiv din şcoală nu constituie întotdeauna o certitudine a progresului în învățare, acesta putând fi tratat constructiv sau distructiv (uneori poate fi transformat în conflict interpersonal).

2.6. Evaluarea teoriei socio-constructiviste

Dezvoltată în special în Europa, pe baza lucrărilor de psihologie ale lui Piaget şi Vîgotski, cărora le adaugă o dimensiune sociologică, teoria socio-constructivistă armonizează postulate esențiale ale constructivismului şi ale teoriei istorico-culturale, introducând idei noi. Interesul suscitat este evident în avalanşa lucrărilor pe această temă, în aplicațiile numeroase în practica formării, atât la adulți cât şi la copii şi adolescenți. Conflictul cognitiv este dublat de un conflict social, iar confruntările dintre indivizi "se articulează după modelul unei spirale, într-o succesiune de faze": confruntare

interindividuală, construcția schemelor cognitive şi manifestarea a noi competențe şi activitate autonomă a subiectului care îi permite alte construcții, superioare (Bourgeois & Nizet, 1997).

În contrast cu teoria istorico-culturală care amplifica rolul adultului în învățare, în socio-constructivism se subliniază rolul relațiilor dintre egali, fără să fie absolutizat. Justețea explicațiilor socio-constructiviste este confirmată de alte cercetări care au subliniat efectul de învățare, care se produce atunci când un elev oferă învățare unui coleg al său (Allen & Feldman, 1973) sau în eşafodajul propus de Bruner.

Deoarece copiii pot să învețe din interacțiuni, nu trebuie extrasă concluzia că rolul adultului în învățare diminuează. Unul din reproşurile aduse teoriei istorico-culturale era acela de a fi neglijat rolul copilului în învățare, exagerându-l pe al adultului. În opoziție, autorii socio-constructivismului avertizează asupra pericolului de a exclude adultul din contextul învățării - „credem că aplicațiile ideilor noastre nu vor micşora cu nimic intervenția adultului” spun autorii. Ca argumente sunt invocate: adultul este inițiatorul interacțiunii, construieşte situația, precizează scopurile şi regulile, contrapune diversele centrări, construieşte chiar şi interacțiunile care par spontane (Doise şi Mugny, idem, 208). Fără să dispară, adultul rămâne mediator al învățării, subliniază comentatorii teoriei (Naymark, Blepp, Hommage, 1999).

Deşi Doise şi Mugny nu fac referiri la alte procese sau activități psihice, în rezolvarea socială a conflictelor de centrare se pune problema utilizării limbajului care a fost subliniată cu insistență de către Vîgotski. Confruntarea cu ceilalți, rezolvarea în context social a unei probleme impun verbalizarea raționamentului individual pentru a fi înțeles de alții.

Contribuțiile socio-constructiviste cunoscute prin mai mult de 300 de studii experimentale vizează, în domeniul psihologiei învățării rolul conflictului socio-cognitiv, stimularea dezvoltării cognitive a copiilor defavorizați, marcajul social, fundamentarea învățării prin cooperare, continuarea unor probleme puse de Piaget sau Vîgotski. Deşi au fost provocați să-şi definească grupul ca o „şcoală” promotorii acestei teorii, Doise şi Mugny, au refuzat să o facă. Totuşi, conchide A. Neculau, la Geneva s-a format o nouă şcoală, comparabilă cu cea ce a fost cândva şcoala pigetiană (1999, p.12).

Experimentele neopiagetienilor au arătat că grupurile elaborează strategii de rezolvare a problemelor superioare celor individuale dacă există un conflict rezultat din opoziția strategiilor indivizilor. Progresul în învățare nu este rezultatul imitării unui partener superior ci demonstrează o restructurare operatorie, iar subiecții pot să învețe de la cei care produc răspunsuri incorecte. Învățarea este socială, nu individuală.

Teoriile cognitive sunt constructiviste, ele postulează că înțelegerea nu este automată, cunoştințele nu se transmit, fiecare îşi formează cunoştințele sale. Ele sunt şi interacționiste, explicând dezvoltarea pe baza relațiilor dintre factorii interni, personali, comportament şi mediu. Reprezentative sunt: modelul reciprocității triadice în care factori de personalitate, mediu şi comportamentul interacționează şi se influențează unele pe altele, învățarea viariantă, modelarea, practica ghidată. Au fost criticate pentru că tind să măresc rolul celui care învață şi îl micşorează pe al profesorului, dar şi pentru imprecizia explicațiilor privind procesul prin care se construiesc cunoştințele (Schunk, 2000).

3. Metode de studiu ale învățării sociale

Atât Bandura cât şi Doise şi colegii săi, ca şi alți promotori al învățării sociale au utilizat ca metodă preferată de studiu al învățării experimentul. Datele care fundamentează teoriile asociaționiste erau obținute, cel puțin inițial, folsind în experimete animalele şi extinse apoi la om sau reproduse ulterior pe oameni. Ele vizau, cu puține excepții, principii ale învățării fără legături declarate cu nevoile practicii. Experimentele derulate în perimetrul teoriilor sociale ale învățării au ca participanți copii sau adulți, se desfăşoară în laborator, dar sarcinile sunt asemănătoare cu cele din viața reală. Deşi nu urmăresc direct practica educațională sau terapia, ele îşi găsesc cu uşurință aplicabilitatea în cele două domenii.

Experimentele organizate de Bandura pornesc, inițial de la puncte comune cu behaviorismul, neoconstrutivişti reiau unele probleme din experimentele lui Piaget, asigurând, pe fondul continuității, introducerea unor date noi ce schimbă, uneori fundamental, punctul de pronire. Astfel, rezultatele lui Skinner susțin efectul recompensei directe, cele ale lui Bandura evidențiază efectele învățării vicariante. Exeperimentele lui Piaget construiesc un conflic intrapsihic, cele ale elevilor săi oferă posibilitatea unei interacțiuni sociale (alți copii, adulți) punând în centrul învățării conflictul sociocognitiv.

Aplicarea rezultatelor obținute în laborator, aparținând deci cercetării fundamentale, este realizată de alți specilişti, direct în clasele de elevi sau în grupurile de formare a adulților, ceea ce s-a găsit fezabil şi relevant, fiind verificat într-un montaj ecologic. Din păcate, menționează Hilgard şi Bower (1974) trecerile de la cercetarea fundamentală efectuată în laborator la aplicare în sala de clasă sunt adesea prea rapide, realizate doar pe bază de inferențe. Grija pentru relevanța datelor cercetării este prezentă însă în alte studii pe baza cărora sunt construite teorii sau modele ale învățării direct aplicabile în practică (Ausubel, Bruner, Gagne etc.). „Pentru a crea o punte solidă între experiment şi învățarea în clasă sunt

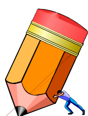
necesare o serie de etape, deoarece ştiinţa aplicată constă în ceva mai mult decît în aplicarea principiilor în practică" susţin Hilgard şi Bower (1974, p. 551).



Rezumat

În explicarea învăţării, alături de medierea cognitivă, se va impune şi medierea socială, recunoscută atât de comportamentalişti cât şi de cognitivişti. În America, Albert Bandura, iniţial psiholog de orientare behavioristă, va dezvolta teoria învăţării sociale începând din 1950, teorie care va combina elemente comportamentaliste şi cognitiviste. La Geneva, foştii elevi ai lui Piaget, A.N. Perret-Clermon, W. Doise, G. Mugny, vor dezvolta teoria conflictului socio-cognitiv, delimitându-se de maestrul lor. În Rusia, Lev Semionovici Vîgotski va evidenţia rolul socialului în învăţare, distanţându-se de lucrările compatrotului său lui Pavlov.

Metoda de studiu se îndepărtează tot mai mai mult de speculaţia filosofică căpătând în obiectivitate. Experimentele montate sunt exeperimente de laborator, organizate şi derulate în condiţii controlate cu copii sau adulţi, având designuri ingenioase. Ele sunt replicate adesea de către alţi cercetători, în medii culturale diferite, rezultatele obţinute dovedindu-şi de multe ori valabilitatea transculturală.



Test de evaluare a cunoştinţelor

Aplicaţi teoria învăţării prin imitaţie pentru a explica învăţarea care se produce într-o situaţie de interacţiune bazată centrări cognitive diferite? Ce probleme apar?

Ce deosebiri găsiţi între cele două abordări?

Tema de control 2



Stabiliţi şi argumentaţi avantajele şi limitele utilizării teoriilor sociale ale învăţării în practica educativă.

Tema se va transmite tutorilor pe suport hârtie. Soluţia fiecărei teme va fi însoţită de 2 evaluări realizate de colegi. Nu se admit evaluări încrucişate. Aprecierile vor fi postate pe platforma electronică. Nota obţinută la tema nr. 2 are o pondere de 10 % în nota finală.

Unitatea de învățare 5.

TEORIA SOCIO-CULTURALĂ A ÎNVĂȚĂRII

Cuprins



1.1. Introducere

În explicarea învățării, alături de medierea cognitivă, se va impune şi un alt tip de mediere, cea socială. Psihologul rus Lev Semionovici Vîgotski (1896-1934) a studiat dezvoltarea cognitivă a copilului şi învățarea aproape simultan cu J. Piaget ale cărui idei le-a cunoscut şi față de care şi-a exprimat frecvent opiniile critice. Cea mai importantă lucrare a sa este considerată *Gândire şi limbaj*, scrisă în 1934, publicată în limba română în a doua jumătate a secolului anterior, dar cunoscută mult mai târziu în Occident, doar în deceniile şapte-opt.

Lucrările lui Vîgotski au constituit o notă discordantă față de reflexologia lui Pavlov, care domina psihologia rusă în prima jumătate a secolului anterior. Noutatea adusă de Vîgotski, situată pe linia gestaltistă, este dată de importanța acordată studiului conştiinței, dar cu respingerea metodei introspecționiste, utilizate de Wundt. De fapt, tânărul psiholog respingea opoziția conştiință –

comportament, dar respingea, în acelaşi timp, şi structura fără istorie propusă de gestaltism şi sublinia geneza structurilor cognitive în interacţiunea subiectului cu mediul similar lui Piaget (Bourgeios, et al., 2003).

Şcoala de la Geneva, prin Piaget, propunea ca model al învăţării modelul interacţiunii copilului cu mediul, dar reducea acest mediu la dimensiunea fizică. Vîgotski, în opoziţie cu abordarea cognitivă, vorbea de o interacţiune în trei termeni: Subiect-Obiect-Altul, o interacţiune socio-cognitivă.

Importanţa studierii acestei teorii a învăţării rezultă din importanţa pe care o acordă mediului social şi din contraponderea importantă pe care o reprezintă faţă de concepţia lui Piaget dominantă în epocă.



1.2. Obiectivele unităţii de învăţare

La sfârşitul acestei unităţi de învăţare, studentul va fi capabil să:

- descrie teoria socio-culturală a învăţării;
- compare teoria socio-culturală şi constructivismul;
- identifice elemente vâgoskiene în socioconstructivism;
- să identifice puncte slabe şi puncte forte ale acestei teorii în învăţarea şcolară.



Durata medie de parcurgere a primei unităţi de învăţare este de 2,5 ore.

1. Dezvoltarea cognitivă în concepţia lui Vîgotski

Ca şi Piaget, Vîgotski cercetează relaţia învăţare - dezvoltar e, dar răspunsurile lor sunt, în mare parte, diferite. Analizând raportul învăţare-dezvoltare în istoria psihologiei învăţării, psihologul rus identifică trei categorii de răspunsuri: a) învăţarea şi dezvoltarea sunt văzute ca independente; b) învăţarea şi dezvoltarea sunt identice; c) învăţarea şi dezvoltarea sunt interdependente. În prima grupă a inclus poziţia teoretică a lui Piaget, în a doua asociaţionismul, reflexologia şi behaviorismul lui Thorndike, iar în ultima, gestaltismul (parţial) ca şi propria teorie. Învăţarea şi dezvoltarea



sunt relaționate din prima zi de viață a copilului, susține Vîgotski, contrar ideii promovate de Piaget la care „învățarea merge în urma dezvoltării” (Vîgotski, 1972, p.189).

1.1. Excentrarea cunoştinţelor

Teza centrală a lui Vîgotski referitoare la dezvoltare, formulată în *Gândire şi limbaj,* este următoarea: adevărata direcție a dezvoltării gândirii nu vine de la individual spre social ci de la social spre individ. „Spre deosebire de maturizarea instinctelor şi a înclinațiilor înnăscute, forța stimulatoare ce determină începutul procesului (de formare a noțiunilor ştiințifice, de învățare, în general – n.n.) nu se află în interiorul ci în afara preadolescentului. Sarcinile pe care mediul social le impune copilului aflat în curs de maturizare, în legătură cu pătrunderea lui în viața culturală, profesională şi socială a adulților reprezintă momentul funcțional esențial…” (Vîgotski, 1972, p.111). Dacă la Piaget dezvoltarea rezulta din echilibrări succesive cu mediul fizic, la Vîgotski, apare încă un element, mediul social (Fig.1).

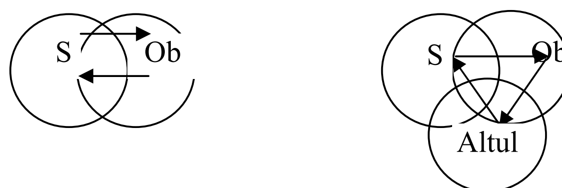


Fig. 1. Două viziuni asupra învățării ca interacțiune

Mediul social nu se rezumă la sarcini care sunt date copilului spre rezolvare. Acesta îi oferă şi mijloace, materializate în produse de diverse tipuri, sub forma cunoştințelor ştiințifice, a artei, a limbajului, a instrumentelor şi maşinilor. Teza excentrării cunoştințelor postulează că la originea dezvoltării se află aceste cunoştințe sau instrumente pe care copilul le găseşte în mediul cultural şi pe care trebuie să le interiorizeze prin învățare (Foulin & Mouchon, 2005).

1.2. Instrumente psihice de origine culturală

Procesele psihice superioare ale copilului se dezvoltă prin medierea realizată de sistemele de semne (semnele din diverse domenii, limbajul, numerația etc.) între care cel privilegiat este limbajul natural. Copilul, elevul găsesc aceste sisteme de semne gata elaborate în mediul cultural, de către generațiile anterioare şi trebuie să-şi le însuşească pentru:

- a transforma activitățile psihice în activități superioare, a regla comportamentul propriu şi pe al altor persoane;
- a reprezenta obiectele şi transformările pe care le-a operat.

În concepția lui Vîgotski, sistemele de semne joacă rolul de instrumente psihice cu care individul îşi stăpâneşte treptat lumea internă, analog modului în care, cu ajutorul uneltelor, a instrumentelor tehnice, stăpâneşte lumea exterioară. Învățarea sistemului de semne este esențială în dezvoltarea ontogenetică, marcând marea deosebire dintre învățarea la animale, aşa cum a fost studiată de behaviorism şi învățarea la om. Achizițiile animalelor sunt deprinderi automate, lipsite de sens, formate prin încercare şi eroare, orbeşte, achizițiile omului sunt superioare, progresul constând în conştientizarea şi reglarea introdusă, treptat, prin limbaj, sub influența învățării realizate cu cei din jur.

2. Învățarea este istorică şi culturală

Vîgotski recunoaşte rolul activității individuale a copilului în învățare, dar adaugă că învățarea se produce cu ajutorul adultului. Prezența adultului îi permite copilului să achiziționeze, prin interacțiune socială, cultura, sistemele de semne existente în mediul social. Aceste achiziții sunt diferite de simplele asocieri descrise de behaviorism, dar diferența nu este dată de cantitate cum susținea Thorndyke, ci de faptul că achizițiile, învățarea sunt mijlocite de semne (Vîgotski, 1972, p. 112).

2.1. Adultul este mediator al învățării

În dezvoltarea ei, gândirea copilului este dirijată de adultul care impune semnificații stabile, permanente, preexistente în mediul cultural. Copilul ajunge treptat la aceste semnificații prin învățare şi nu prin memorare mecanică. Prin urmare, dezvoltarea individului (ontogeneza) este o socio-geneză, procesele mentale superioare - atenție, memorie, gândire, voință - sunt de origine socială, rezultând din transformarea relațiilor interpersonale în procese intrapersonale.



Exemple

Exemplul tipic al lui Vîgotski este transformarea dialogului (vorbire cu Altul) în monolog interior (vorbire cu sine), prin interiorizare. În opoziție cu Piaget, psihologul rus scrie „eu nu văd dezvoltarea ca o socializare ci ca o convertire a socialului în funcții psihice”

La om, prin învățare se dezvoltă capacitățile intelectuale „L-am învățat pe copil pentru un pfening, afirmă Vîgotski, dar s-a dezvoltat de o marcă”.

2.2. Rolul limbajului în dezvoltare

Interacțiunile sociale, şi în mod special învățarea, se derulează prin mijlocirea limbajului, iar între dezvoltarea gândirii şi dezvoltarea limbajului există o permanentă interdeterminare, consideră Vîgotski. Conştientizarea activității gândirii, necesară în evoluția copilului, se realizează în două situații: în situația de nereuşită, de înfrângere şi în situația de reconstituire în planul limbajului. În situația de înfrângere, copilul constată insuficiența mijloacelor posedate („Cucuiele sunt cei mai buni profesori”), în cealaltă - are loc transpunerea din planul acțiunii în planul limbajului, adică „reconstituirea ei (a activității psihice – n.n.) în imaginație pentru a o exprima în cuvinte” (Vîgotski, 1972, p.174).

„Aici (în pragul vârstei preşcolare - n.n.) copilul … îşi dezvoltă percepția semantică internă a propriilor procese psihice care… nu înseamnă altceva decât generalizarea percepției. Trecerea la noul tip de percepție internă însemnă şi trecerea la un tip superior de activitate psihică internă. (…). … Generalizând propriul proces, activitate, dobândesc posibilitatea unei alte raportări față de acest proces….îmi dau seama că memorez, adică propria mea memorare o transform în obiect al conştiinței… Iată de ce conştientizarea, interpretată ca generalizare, duce la stăpânire” (Vîgotski, 1972, p.183-184). Altfel spus, conştientizarea se realizează prin introspecție verbală, iar procesele psihice cognitive se conştientizează treptat; percepția şi memoria încep conştientizarea încă de la vârsta preşcolară, iar după 11-12 ani se poate conştientiza activitatea gândirii. Conştientizarea este echivalentă cu un tip superior de activitate psihică internă prin care procesul psihic este controlat, utilizat voluntar (stăpânit).

Apariția vorbirii pentru sine cu voce tare, înainte de 4,5-5 ani este un element de progres pentru dezvoltarea copilului şi constituie un instrument al gândirii activat de copil în planificarea rezolvării unei probleme sau în rezolvarea problemei. Acest limbaj nu dispare după 5 ani, ci se perfecționează prin interiorizare, devenind limbaj intern. Diferit de Vîgotski, Piaget susținea că folosirea acestei forme de limbaj (pentru sine cu voce tare) în prezența altor persoane este semn al egocentrismului copilului, al dificultății acestuia de a recepta şi a reacționa la poziția celuilalt. Pentru Piaget, acest limbaj dispare pe măsura dezvoltării copilului.

La Vîgotski, limbajul intern îndeplineşte funcții multiple care îl impun ca formă superioară, ca un „centru al întregului limbaj”: realizează înțelegerea şi interpretarea

mesajelor receptate, efectuează operațiile intelectuale prin care se constituie ideile sau raționamentele, elaborează pe plan subiectiv anticipări sau intenții, reglează activitatea psihică internă, pregăteşte şi coordonează limbajul vorbit şi scris. Limbajul intern se dezvoltă din cel extern, nu dispare, dar suportă transformări dintre care cea mai evidentă este asonoritatea.



APLICAȚII

Explicați cu cuvinte proprii, rolul limbajului în dezvoltare, aşa cum este văzut de Vîgotski.

2.3. Zona proximei dezvoltări

Prin raportare la o anumită competență, un individ se poate situa la unul din nivelurile: 1)zona dezvoltării actuale care circumscrie ceea ce poate face acesta singur (pragul inferior al învățării); 2)zona dezvoltării proxime (ZDP) care arată ceea ce poate face ajutat de cineva (pragul superior al învățării) sau; 3)zona dezvoltării viitoare - ceea ce nu poate face nici singur, nici ajutat (fig.1).

Pentru dinamica învățării şi a dezvoltării, importanța ZDP este mai mare decât ZDA. ZDP devine un pasaj obligatoriu pentru dezvoltare, presupunând o interacțiune socială asimetrică - cu o persoană avansată în stăpânirea respectivei competențe. Pentru a asigura învățarea, profesorul are obligația să identifice:

- ceea ce copilul ştie „în ziua de azi” (ZDA);
- ceea ce poate rezolva dacă este ajutat (ZDP). Ultimul tip de sarcini este crucial pentru dezvoltare, deoarece „sub supraveghere, ajutat, copilul poate face întotdeauna mai mult decât dacă ar acționa independent, poate rezolva sarcini mai grele” (Vîgotski, 1972, p. 207).

Dezvoltarea în colaborare, superioară față de cea individuală, este limitată de posibilitățile copilului care, la un moment dat, nu mai poate rezolva sarcinile propuse nici dacă este ajutat. Posibilitățile de învățare variază de la un copil la altul, chiar dacă vârstă cronologică este identică. Acest tip de învățare este singurul eficient, fiindcă „ceea ce copilul execută astăzi prin colaborare, mâine va realiza în mod independent” (Vîgotski, idem, p. 210).

La vârsta copilăriei, este folositoare numai învățarea care anticipează dezvoltarea, care atrage după sine dezvoltarea. Această zonă este similară, se autocomentează psihologul rus, cu zona senzitivă descrisă de Maria Montessori, dar cele două concepte sunt diferite: la Montessori zona senzitivă este determinată biologic, ZDP este marcat social: „în aceste

perioade avem de a face cu natura socială pură a proceselor de dezvoltare a funcțiilor psihice superioare” (Vîgotski, idem, pp. 211-212). Învățarea nu mai este construită ci socio-construită.

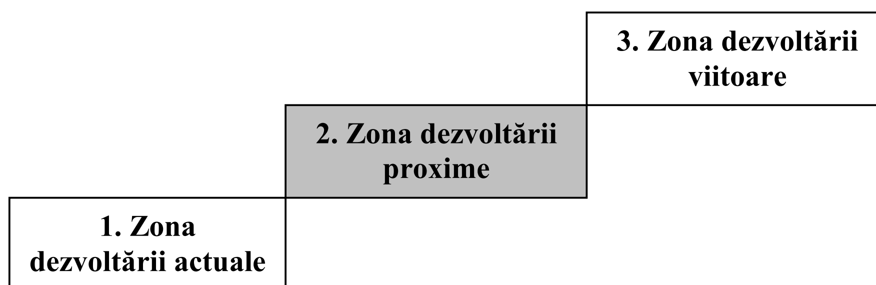
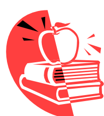


Fig. 1 Zonele dezvoltării la Vîgotski

Plasând obiectivele învățării în ZDP, educatorul (profesor sau părinte) devin mediatori ai învățării care se produce prin interiorizarea individuală progresivă a cunoştințelor deja existente în societate. Spre deosebire de Piaget, Vîgotski nu credea că pentru a învăța ceva nou copilul trebuie să fie apt, adică să dețină structuri cognitive gata elaborate. În anumite limite, adultul sau altă persoană care ştie trebuie să dirijeze învățarea, să-l conducă la ceea ce nu poate învăța decât ajutat, dar în limitele posibilităților lui personale (Birch, 2000, p.112).

Pentru a ilustra modul în care se produce învățarea organizată de adult, Vîgotsky propune metafora grădinăritului. Metafora grădinii a fost folosită în pedagogia occidentală ca sursă a conceptului de eşafodare a învățării, elaborat mai târziu de Bruner şi colaboratorii săi.



Exemple

Vrând să favorizeze creşterea, grădinarul nu acționează direct asupra plantelor. El nu le trage de rădăcini pentru a se dezvolta ci acționează asupra mediului în care ele se află: modifică temperatura, fertilizează solul, întreține umiditatea adecvată, variază poziția plantelor vecine. A acționa direct asupra copilului este în contradicție cu natura educației, rolul benefic al adultului fiind de a interveni asupra mediului în care se află copilul.



APLICAȚII

Explicați care ar fi efectele focalizării predominate pe zona actuală a dezvoltării copilului. Ce diferențe apar între atitudinile a doi educatori: unul care situează obiectivele învățării în zona actuală a dezvoltării şi altul care le situează în zona proximei dezvoltării.

3.4. Studiul experimental al formării noțiunilor

Pentru a-şi fundamenta tezele privind învățarea şi dezvoltarea, Vîgotski foloseşte metoda experimentală, iar pentru construcția teoriei - metoda sintezei dialectice. Nucleul experimentelor sale este constituit de cercetarea modalităților de formare a noțiunilor ştiințifice, un caz particular al cercetării privind învățarea şi dezvoltarea.

Formarea noțiunilor parcurge mai multe trepte: grămezile, colecțiile (sau noțiunile empirice), noțiunile ştiințifice. L.S. Vîgotski caracterizează aceste trepte astfel:

- grămada corespunde mulțimii neelaborate şi neordonate în care obiectele sunt grupate la întâmplare, după apropierea în timp sau în spațiu şi nu după însuşirile caracteristice unei clase;
- colecțiile / pseudo-noțiunile corespund stadiului în care obiectele sunt grupate pe baza însuşirilor concrete - culoare, formă sau utilizare în aceeaşi activitate: obiecte roşii, îmbrăcăminte, oameni cu barbă; ele sunt pseudo-noțiuni pentru că generalizarea apărută în gândirea copilului aminteşte de noțiune ca formă, dar este, în esență, altceva; pseudo-noțiunile sunt foarte frecvente la preşcolari şi constituie puntea de legătură spre adevăratele noțiuni;
- noțiunile ştiințifice reflectă trăsături abstracte, generale, esențiale şi se ierarhizează de la cele cu sferă mică, la cele cu sferă mai mare formând sistemul de noțiuni al unei ştiințe; în acelaşi fel se ierarhizează noțiunile din toate domeniile cunoaşterii, sistemul lor fiind numit „piramida noțiunilor": la baza piramidei se află noțiunile cu sferă mică şi conținut bogat; treptat, sfera noțiunilor se lărgeşte iar conținutul devine mai sărac. Includerea noțiunilor în sistem bazată pe „determinarea relațiilor față de alte noțiuni" face posibilă folosirea lor voluntară" (Vîgotsky, idem, p. 186). Prin urmare, problema generala a instruirii şi dezvoltării este fundamentală în analiza emergenței şi a formării conceptelor ştiințifice.

„Dezvoltarea noțiunilor ştiințifice se produce în condițiile procesului instructiv, care reprezintă o formă specifică de colaborare sistematică între pedagog şi copil. În procesul acestei colaborări şi nu în mod spontan, are loc maturizarea funcțiilor psihice superioare ale copilului, cu ajutorul şi cu participarea adultului" (Vîgotsky, idem, p. 156). În învățare, sunt antrenate cunoştințe anterioare, achiziționate prin depăşirea reprezentărilor false, a conceptelor empirice şi prin asimilarea celor mai importante instrumente psihice, conceptele ştiințifice a căror notă esențială este apartenența la sistemul de noțiuni.

Legea generală a dezvoltării arată că stăpânirea şi conştientizarea sunt posibile numai pe treapta superioară a unei funcții psihice, treaptă ce apare mai târziu, fiind precedată de o funcționare involuntară: „Îmi dau seama că memorez, adică propria mea memorare o

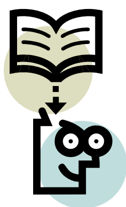
transform în obiect al conştiinţei”. În preşcolaritate, se dezvoltă percepţia, apoi memoria şi atenţia. Prin urmare, în şcolaritate aceste trei funcţii se vor lua în stăpânire. „A spune că la vârsta şcolară, memoria devine voluntară înseamnă a spune că aceasta…depinde tot mai mult de gândire, adică de intelect” (Vîgotski, idem, p. 179).



APLICAŢII

Folosind observaţia, identificaţi prezenţa celor trei etape în formarea noţiunilor la copii de vârste diferite.

Să ne reamintim...



Sarcinile pe care mediul social le impune copilului aflat în curs de maturizare, în legătură cu pătrunderea lui în viaţa culturală, profesională şi socială a adulţilor reprezintă momentul funcţional esenţial… la Piaget dezvoltarea rezulta din echilibrări succesive cu mediul fizic, la Vîgotski, apare încă un element, mediul social. În mediul social/ cultural, copilul găseşte cunoştinţe sau instrumente pe care trebuie să le interiorizeze prin învăţare (teza excentrării cunoştinţelor). Prezenţa adultului îi permite copilului să achiziţioneze, prin interacţiune socială, cultura, sistemele de semne existente în mediul social.

Pentru învăţare, zona proximei dezvoltări devine un pasaj obligatoriu, presupunând o interacţiune socială asimetrică - cu o persoană avansată în stăpânirea respectivei competenţe. Pentru a asigura învăţarea, educatorul are obligaţia să identifice ceea ce copilul ştie „în ziua de azi” (ZDA) şi ceea ce poate rezolva dacă este ajutat. Prin urmare, învăţarea şi dezvoltarea nu mai sunt construite ci socio-construite.

3. Vîgotski şi Piaget

Concepţiile celor doi cunoscuţi psihologi, Vîgotski şi Piaget, au puncte comune, dar şi elemente divergente. Punctele comune vizează:

- existenţa unui cadru teoretic pentru studiul proceselor psihologice;
- necesitatea identificării structurilor psihologice pe durata dezvoltării;

- rolul esențial al medierii cognitive în interacțiunea subiect – mediu (fizic şi social),
- analiza proceselor psihologice achiziționate pentru a atinge cele mai înalte niveluri de dezvoltare;
- respingerea explicației dezvoltării psihologice prin schimbări izolate.

Punctele de vedere divergente sunt numeroase şi frecvent evidențiate de cei doi. Sursa dezvoltării este considerată de Piaget acțiunea individuală, pe când la Vîgotski sursa dezvoltării este contextul social. Psihologul rus susține că între gândire şi limbaj există o permanentă interdeterminare, limbajul constituind mediatorul necesar pentru dezvoltarea gândirii. Piaget afirmă că dezvoltarea gândirii nu este dependentă de a limbajului, că existența limbajului, pentru sine, cu voce tare, în prezența altora este semn al egocentrismului copilului, al dificultății de a recepta şi a reacționa la poziția celuilalt şi că acest limbaj dispare pe măsura dezvoltării. Limbajul pentru sine cu voce tare nu dispare, susține psihologul rus, el se perfecționează, devenind ax al sistemului psihic. La Piaget, limbajul are caracter individual, la Vîgotski limbajul are un caracter social.

Vîgotsky insistă asupra rolului culturii şi al mediului social în dezvoltarea copilului. Funcțiile psihice superioare se dezvoltă din interacțiunile cu ceilalți: părinți, educatori, egali trecând de la ceea ce există ca relație externă între indivizi, la o existență internă, pe planul mental al individului. Conform constructivismului piagetian, elevul interacționează cu sarcina, în abordarea istorico-culturală interacțiunea este în triunghiul elev-sarcină-altul.

În învățământ trebuie să se favorizeze cooperarea şi nu predarea expozitivă; în concepția lui Vîgotski, funcțiile psihice superioare se dezvoltă din colaborare, la Piaget, structurile logico-matematice se dezvoltă din acțiunea cu obiectele. Prin urmare, rolul educatorului este pasiv la Piaget şi activ la Vîgotski; la ultimul, educatorul nu aşteaptă apariția unei funcții cognitive ca urmare a interacțiunilor copilului cu mediul fizic. Dimpotrivă, adultul organizează învățarea şi mediază învățarea, construind un ghidaj adecvat.



APLICAȚII

Reveniți asupra teoriei socioconstructiviste şi identificați 2-3 elemente similare cu cele întâlnite în teoria socio-culturală a învățării.

Ce elemente specifice concepției piagetiene se întâlnesc în socioconstructivism?

4. Implicații ale teoriei socio-culturale în învățarea şcolară

Deoarece semnificațiile se construiesc social, educația nu va fi centrată pe copil, aşa cum susținea Piaget ci pe interacțiunea copil-ceilalți. Acțiunea este importantă în concepția lui Vîgotski, dar copilul trebuie să interacționeze cu cei mai experimentați decât el. Deci învățarea trebuie studiată prin raportare la predare, predarea-învățarea fiind o activitatea integrată, numită în limba rusă printr-un singur termen <*obuchenie*>.

Predarea este definită ca proces de transmitere culturală a unor cunoştințe deja constituite la nivel social în scopul dezvoltării funcțiilor psihice superioare pe care elevul nu le stăpâneşte încă sau al asimilării de noi cunoştințe. Învățarea devine o modalitate de co-construcție a cunoştințelor realizată de către copil împreună cu adultul. În această abordare, dezvoltarea cognitivă este dependentă de mediu - deci de predare.

Profesorul nu este doar un facilitator, cum afirma Piaget, rolul său este decisiv în învățare. El trebuie să determine nivelul inferior al învățării şi nivelul ei superior, pentru că învățarea eficientă este cea care precede dezvoltarea, plasându-se în zona cea mai apropiată de aceasta. Această poziție teoretică a favorizat apariția mentoratului / tutoratului: pentru că într-o clasă sunt foarte mulți elevi, profesorul nu poate să se ocupe de toți, deci îi va folosi pe cei mai buni pentru a lucra împreună cu colegii care au dificultăți într-un anumit moment (Birch, 2000, p.117).

Rolul educatorului/ formatorului este de mediator al învățării; în acest scop el trebuie să provoace schimburi între participanți, acte de limbaj, prin care să se formeze funcțiile psihice, cunoştințele şi să se conştientizeze aceste funcții, cunoştințe sau proceduri, făcându-le mai clare, mai explicite, verbalizându-le pentru altul şi pentru sine, realizând cogniția odată cu şi metacogniția. Un rol esențial este jucat de disciplina formală a fiecărui obiect de studiu, cea care contribuie la dezvoltarea intelectuală generală a copilului (Vîgotski, 1972, p.196).

Predarea-învățarea se realizează în situații sociale, de comunicare care sunt sursa funcțiilor aflate în *zona* proximei dezvoltări; sarcina profesorului este să organizeze astfel de situații şi să favorizeze discuții, dezbateri cu alte persoane, să încurajeze copilul să-şi exprime ideile prin limbaj, să treacă de la percepție la o mai bună înțelegere, de la desfăşurarea automată a unei activități la desfăşurarea voluntară, echivalentă cu stăpânirea acelei activități. Asimilarea funcțiilor psihice superioare se face prin mediere semiotică, realizată în timpul schimburilor dintre indivizii participanți la situația de predare.

Elementele dezvoltării abilităților cognitive sunt:

- acțiunea prin care copilul reacționează față de lume şi care nu necesită utilizarea limbajului;
- reflectarea propriilor procese ale gândirii prin limbaj, folosind diverse strategii, cum ar fi discuția cu sine însuşi,
- dobândirea înțelegerii prin cooperare cu ceilalți (părinți, profesori, colegi), în variate situații sociale. Activitatea împreună cu ceilalți implică folosirea elementelor culturii comune, ale artei (cântece, jocuri), limbajului şi contribuie la construirea înțelegerii despre lume a copilului.

5. Evaluarea teoriei socio-culturale

Cu toate că lucrările lui Vîgotski sunt contemporane cu cele ale lui Piaget, teoria se află în expansiune la începutul secolului al XXI-lea. Atât în America cât şi în Europa, teoria lui Vîgotski este cunoscută şi dezvoltată, conducând la o adevărată mişcare neovîgotskyană ce subliniază rolul interacțiunilor sociale şi al contextului cultural în învățare, dar integrează şi concepte ale psihologiei cognitive şi sociale.

Deşi pare empirică, deşi este mai puțin elaborată, teoria socio-culturală, numită uneori „istorico-culturală" câştigă teren, permite integrarea celor trei acte pedagogice esențiale predarea, învățarea şi evaluarea. Din perspectiva evaluării, Allal (1978) apreciază că rolul profesorului constă în a diagnostica erorile şi nevoile de învățare, în a practica o evaluare formativă. Dacă evaluarea detectează erori în rezolvarea sarcinilor, se introduc alte sarcini, se analizează înțelegerea consemnului pentru a depista eventuale reprezentări incorecte care constituie obstacole pentru învățare.

Analize realizate din perspectiva sociologică identifică şi puncte slabe ale concepției vîgotskiene: ea trece pe planul secund activitatea colectivă a copiilor, ceea ce duce la concluzia că participarea actorului în societate are loc numai după internalizarea sistemului de instrumente, de semne specific unui context cultural. Cercetări ulterioare lui Vîgotski accentuează starea de agent a copilului şi importanța interacțiunilor cu egalii (Tesson & Youniss, 1995).

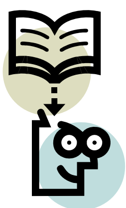
Deşi îşi propune să integreze cele 3 niveluri (cultura, interacțiunea şi individualitatea), Vîgotski acordă o slabă atenție ultimeia. Conferă mai multă atenție adultului decât copilului şi influențelor socio-culturale decât celor inerente naturii copilului. Vîgotski a neglijat caracteristicile psihologice ale vârstelor. Teoria sa, spre deosebire de cea a lui Piaget, nu e cu adevărat o teorie a dezvoltării; el a conceput un prototip al copilului egal ca funcționare la 2 si

la 12 ani, fără să țină cont de modificările maturaționale sau de experiențele acumulate între timp. ZDP se mută pe măsură ce copilul creşte, dar natura ei şi rolurile pe care le joacă adultul şi copilul rămân, la Vîgotski, aceleaşi. El nu face nicio precizare referitoare la felul în care procesele care stau la baza învățării, capacitățile senzoriale, de memorie, intelectuale sau atenția variază de la o vârstă la alta şi afectează interacțiunea tutorială.

Deşi dă cogniției o înfățişare socială, abordarea lui Vîgotski e la fel de rece ca si cea a lui Piaget. Nu se spune nimic despre ceea ce îl motivează pe copil să atingă anumite scopuri, despre satisfacțiile şi nemulțumirile trăite pe parcursul încercărilor de a atinge aceste scopuri. E o omisiune importantă chiar dacă e împărtăşită şi de alți mari teoreticieni (Schaffer, 2005). Alții comentatori consideră că termenul "perezhivanija", folosit de psihologul rus, face referire tocmai la percepția şi interperetarea personală pe care copilul o dă contextului, situației în care învață.

Vîgotski a cunoscut şi a analizat critic lucrările lui Piaget, dar reciporca nu a devenit adevărată decât, târziu, după moartea psihologului rus. Piaget a declarat cu tristețe că dacă s-ar fi cunoscut şi ar fi discutat, ei s-ar fi înțeles asupra a numeroase aspecte (Piaget, 1985, p. 387). Deşi pare empirică, este mai puțin elaborată şi slab difuzată încă, teoria socio-culturală a câştigat teren şi prin integrarea celor trei acte pedagogice esențiale predarea, învățarea şi evaluarea.

Să ne reamintim...



Educația va fi centrată pe interacțiunea copil-ceilalți.

Învățarea trebuie studiată prin raportare la predarea-învățare, ca activitatea integrată (obuchenie). Predarea este un proces de transmitere culturală a unor cunoştințe deja constituite la nivel social în scopul dezvoltării funcțiilor psihice superioare pe care elevul nu le stăpâneşte încă sau al asimilării de noi cunoştințe. Învățarea este o modalitate de co-construcție a cunoştințelor realizată de către copil împreună cu adultul.

Profesorul are un rol decisiv în învățare: în acest scop el trebuie să provoace schimburi între participanți, acte de limbaj, prin care să se formeze funcțiile psihice, cunoştințele şi să se conştientizeze aceste funcții, cunoştințe sau proceduri, făcându-le mai clare, mai explicite, verbalizându-le pentru altul şi pentru sine, realizând cogniția odată cu şi metacogniția.



APLICAȚII

Construiți, în funcție de ințekegerea dv., o reprezenetare grafică a teoriei constructiviste, socio-consrructiviste şi socio.cluturale care să ilustreze cât mai bine, asemănările şi deosebirile dintre acestea.

6. Dezvoltări ale teoriei socio-culturale

Numeroase idei ale lui Vîgotski au fost dezvoltate de contemporanii săi din Rusia, de abordările socio-constructiviste, şi promovate chiar de discipolii lui Piaget.

6.1. Formarea acțiunilor intelectuale

O modalitate de utilizare în practica şcolară a teoriei lui Vîgotski a fost furnizată de „teoria formării acțiunilor intelectuale" formulată de psihologul rus I.P.Galperin (?- 1988). Ea este, de fapt o strategie de predare, în mai mulți paşi, ce particularizează procesul de internalizare prin care conceptele sunt însuşite de către elev prin trecerea de la acțiunea exterioară la operații (acțiuni interne).

Această teorie este asemănătoare atât cu teoria lui Piaget cât şi cu cea a lui Vîgotski. Ca şi Vîgotski, Galperin presupune că fiecare acțiune poate avea o dublă existență: a) acțiunea propriu-zisă şi b) un model interior al acțiunii, o reprezentare al cărei rol este de a conduce şi controla acțiunea. Formarea modelului intern al unei acțiuni este un proces laborios care antrenează activismul copilului şi pe al adultului.

Etapele, paşii formării operațiilor mentale sunt în concepția lui Galperin următorii:

1. crearea bazei de orientare a acțiunii în care: se realizează imaginea provizorie a sarcinii, a acțiunii şi se asimilează sistemul de simboluri specific;

2. desfăşurarea acțiunii propriu-zise, cu mai multe faze:

- acțiunea obiectuală ce constă în mânuirea efectivă a obiectelor când se formează cunoştințe şi deprinderi noi;
- acțiunea obiectivată – reținerea acelor însuşiri ale obiectelor ce sunt esențiale pentru desfăşurarea acțiunii;
- transpunerea acțiunii în reprezentări, însoțite de vorbirea cu voce tare, pentru alți;
- transformarea comunicării pentru ceilalți în vorbire pentru sine, dar realizată tot extern, vorbirea cu voce scăzută;
- prescurtarea acțiunii şi interiorizarea completă a limbajului;

3. controlul acțiunii se desfăşoară concomitent cu acțiunea pe baza reprezentării inițiale, care se desăvârşeşte pe măsura învățării. Atenția este o acțiune de control, transferată la nivel intern (Galperin, et al.,1975).

Galperin „transformă teoria socio-culturală a lui Vîgotski într-o tehnologie a instruirii" (Arievich, R. van der Veer, 1995). Teoria formării operațiilor mentale a fost utilizată în conceperea a numeroase programe de instruire, la diverse vârste şi discipline, inclusiv în România. Observațiile asupra elevilor, studenților care au folosit aceste programe au arătat ca performanțele lor erau mai bune decât în situațiile care foloseau metode tradiționale de predare-învățare (Karpov & Bransford, 1995).

6.2. Co-construcția cunoştințelor

Extinderi ulterioare ale teoriei socio-culturale au confirmat că învățarea se produce şi prin schimburi între egali - indivizi aflați în aceeaşi etapă de dezvoltare cognitivă, în acelaşi stadiu de învățare, nu doar prin schimburi adult-copil (interacțiuni asimetrice, respectiv simetrice). Grupul este esențial pentru învățare, învățarea producându-se în grupuri diverse, la şcoală sau în familie, în orice mediu de apartenență. Schimburile se produc în conflictul socio-cognitiv, rezultat din centrări diferite asupra unei idei care conduc, datorită necesității de a rezolva împreună o sarcină, la evoluția ambilor parteneri sau a celui aflat pe o treaptă inferioară de dezvoltare.

Neo-vâgotskyenii resping constructivismul piagetian, ce neglija contextul cultural. Şi accentuează necesitatea înscrierii funcționării cognitive într-o istorie individuală şi într-un context cultural şi social. Această nouă orientare este prezentă şi în ultimele lucrări ale lui Bruner (1991, 1996) care abordează psihologia din perspectivă culturală şi introduce conceptul de co-construcție a cunoştințelor.

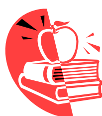
6.3. Învățarea prin cooperare

Pe baza teoriilor sociale ale învățării s-au propus tehnici de formare /predare care folosesc grupul. Pentru evocarea situațiilor de tip cooperativ, se folosesc termeni diferiți: învățare în grup, tutorat, cooperare, colaborare, uneori ca sinonimi, alteori ca diferiți, în funcție de statutul celor care învață, de structurarea sarcinii, de obiectivele urmărite.

Învățarea prin cooperare duce la formarea unei anumite rețele de comunicare care impune roluri noii profesorului, determină atitudini noi şi achiziția de noi cunoştințe. Ea

relevă probleme inedite pentru predare, legate de gestiunea clasei şi evaluarea progresului individual. Gagnebin, Guignard şi Jaquet (1997), atenționează asupra dificultăților de gestiune a grupului şi asupra problemelor afective care apar. Avantajele învățării prin cooperare pot fi amenințate de lipsa de familiarizare a elevilor cu această metodă, de slaba dezvoltare a abilităților cognitive şi sociale necesare care creează condiții defavorabile pentru învățare.

Abrami et al. (1996), în intenția de a propune piste de soluționare, prezintă câteva probleme cărora trebuie să le facă față profesorul: mărirea nivelului de zgomot, împrăştierea elevilor în spațiu, dificultăți de concentrare, gestionarea ritmurilor de muncă individuală, varietatea dispozițiilor socio-afective ale elevilor. Autorii sunt interesați şi de fenomenul de "lene socială" (Latane, Williams & Harkins, în Abrami et al., 1996) care conduce la o performanță colectivă inferioară față de cea individuală, aşteptată la început de la membrii grupului.



Exemple

Comportamentele care reduc eficiența în situații de învățare prin cooperare:

- comportamentele de "dezinvestiție" - statutul de egali poate conduce la retragerea voluntară din activitatea de grup a elevilor cu performanțe mai slabe sub pretextul lipsei de influență asupra strategiilor grupului (Dembo & McAuliffe, 1987, in Cohen, 1994).
- cavalerul liber – situație în care membrii grupului îşi reduc participarea transferând activitatea unui egal recunoscut ca fiind mai competent sau mai motivat decât ei;
- parazitatul, elevul care, inițial puternic implicat în sarcină, se dezangajează ulterior ca urmare a impresiei că a fost exploatat de egalii mai puțin implicați în activitatea comună (Salomon & Globerson, 1989).

Alți specialişti arată că învățarea în grup nu este potrivită pentru orice fel de cunoştințe sau orice fel de sarcini:

- dacă diviziunea muncii nu serveşte realizării sarcinii, este de preferat activitatea individuală sau frontală;
- dacă grupul este prea mare, problemele de control devin prea complexe şi succesul activității va fi diminuat;

- dacă grupul produce o normă de calitate mai slabă decât a indivizilor izolați, grupul nu va fi preferat (Gagnebin, Guignard & Jaquet, 1997).

Ph. Meirieu confirmă, de asemenea, că grupul de învățare nu este eficace pentru orice fel de sarcină, deci nu poate deveni un sistem pedagogic global Grupul este eficace în sarcini complexe, care cer strategii cognitive de înalt nivel şi nu pentru sarcini simple de decodare sau de identificare (1984, p.91).



Rezumat

Ideile centrale ale operei lui Vîgotski sunt:

- învățarea este socială, ea determină dezvoltarea funcțiilor superioare (formarea conceptelor, memoria, gândirea matematică) prin cooperare cu adulții;
- în interacțiunea subiect – mediu (fizic şi social), esențială este medierea cognitivă, funcțiile superioare fiind interpersonale înainte de a deveni intrapersonale;
- învățarea, geneza gândirii este dublu socială deoarece:

a) solicită o mediere istorico-culturală, prin instrumentele pe care le cere şi le oferă; aceste instrumente pot fi materiale (diverse dispozitive, cartea, calculatorul etc.) sau simbolice (limbajul, semnele, reprezentările grafice) sau comporta-mentale (modele de comportamente);

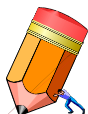
b) se realizează prin medierea realizată de Altul (un socius). Instrumentele materiale sau simbolice vehiculează idei, valori, credințe şi influențează modul de a gândi şi de a acționa al indivizilor.

“Învățarea nu coincide cu dezvoltarea, dar ea activează dezvoltarea mentală a copilului, stimulând procesele evolutive care nu pot fi actualizate fără ajutorul învățării.”

„Singura învățare bună este cea care precede dezvoltarea”, spunea Vîgotski; în acest scop el a introdus conceptul de zonă a proximei dezvoltări, relaționat cu cel de mediere şi ghidaj al adultului. Acest concept va fi preluat şi dezvoltat de Jerome S. Bruner care l-a numit „eşafodaj.

Teoria învățării şi a dezvoltării propuse de psihologul rus, deşi a fost elaborată doar în zece ani, domină psihologia din ultimele decenii ale secolului al XX-

lea, având implicații puternice asupra formării la toate nivelurile. Dezvoltări mai cunoscute ale teoriei lui Vîgotski sunt „teoria formării acțiunilor intelectuale” formulată de psihologul rus I.P.Galperin, teoria coconstrucției cunoştințelor formulată de americanul J. Bruner, dar elemente vîgotskiene sunt preluate şi de neoconstructivişi şi combinate, într-un demers original, cu elemente din teoria lui Piaget.



Test de evaluare a cunoştințelor

Identificați în grupurile în care lucrați, comportamente care reduc eficiența activității dv. sau a colegilor.

Alegeți 1-2 discipline şi identificați cunoştințe pentru care învățarea în grup este potrivită şi alte 1-2 pentru care nu este recomandată.

Reveniți asupra teoriei socioconstructiviste şi identificați 2-3 elemente similare cu cele întâlnite în teoria socio-culturală a învățării.

Ce elemente diferite de concepția piagetiană se întâlnesc în teoria socioculturală?

Cuprins

Modulul 2 : Copilul cu dificultăți de învățare

Introducere

Cursul de față se adresează în special celor care se pregătesc pentru cariera didactică și urmărește crearea unei baze solide de competențe ce pot fi dezvoltate ulterior. Se dorește familiarizarea cursanților cu domeniul vast și complex al dificultăților de învățare.

Materialul a fost elaborat astfel încât să răspundă atât nevoii de cunoaștere (prin prezentarea unor opinii, teorii sau puncte de vedere științifice diferite), cât și celei de formare (prin solicitarea unor opinii sau interpretări personale, realizarea de comparații).



Competențe conferite

- utilizarea adecvată a conceptelor din domeniul dificultăților de învățare în difeirte contexte
- analiza critică a teoriilor privind cauzele dificultăților de învățare la copii
- elaborare aunui pal de intervenție personalizat pentru copii cu dificultăți de învățare

Unitatea de învățare II. 1. Domeniul dificultăților de învățare – delimitări conceptuale şi direcții de analiză

Cuprins



II.1.1. Introducere

Această unitate de învățare prezintă principalele domeni de analiză a dificultăților de învățare şi precizează termenii frecvent utilizați în domeniu.



II. 1.2. Obiectivele unității de învățare

- să utilizeze adecvat, în contexte diferite termenii specifici domeniului dificultăților de învățare

- să descrie una din direcțiile de analiză în domeniul dificultăților de învățare , prin prisma avantajelor şi dezavantajelor pe care le presupune



Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 2 ore.

II. 1. 3. Delimitări conceptuale

Problematica dificultăților de învățare este la fel de veche ca şi şcoala. Cu alte cuvinte, de când există şcoala există şi elevi care au manifestat în diverse grade dificultăți de învățare. Ceea ce este nou în abordarea acestor probleme, este orientarea către copilul care manifestă aceste dificultăți, pe modul în care el poate fi sprijinit, ajutat să depăşească dificultățile pe care le întâmpină.

Aşadar, se promovează ideea că toți copii pot manifesta dificultăți de învățare, iar *şcoala presupune sprijin,* după cum afirmă Ecaterina Vrăsmaş. Acest sprijin este necesar nu numai pentru elev, dar şi pentru profesor, deoarece cadrele didactice sunt primele care ar trebui să înțeleagă şi să manifeste atitudini pozitive (de implicare, deschidere la schimbare) față de domeniul dificultăților de învățare.

Cadrele didactice sunt cele care îi sprijină pe elevi în efortul pe care îl presupune activitatea de învățare, dar şi cele care îi sprijină pe părinți să înțeleagă şi să se implice în viața şcolară a copilului. Iată de ce în primul rând cadrele didactice trebuie să înțeleagă că dificultățile de învățare sunt fireşti şi se pot manifesta oricând pe parcursul şcolarității.

În literatura de specialitate se menționează că de multe ori dificultățile de învățare sunt considerate ca fiind de natură intelectuală, dar nu întotdeauna este aşa. Unii dintre aceşti copii au rezultate excepționale, ulterior, în viață. Sunt copii care manifestă hiperactivitate şi deficit de atenție şi care manifestă dificultăți de învățare (statistic unu din patru copii care au dificultăți de învățare prezintă şi hiperactivitate şi deficit de atenție).



Exemple

Hiperactivitatea, impulsivitatea şi neatenția-principalele caracteristici ale copiilor ce suferă de ADHD - afectează învățarea şi relațiile sociale ale acestora în mod diferit, în funcție de sarcina specifică fiecărui satdiu de dezvoltare.

Toate aceste considerații subliniază ideea că dificultățile de învățare sunt probleme care pot apărea oricând şi pe care trebuie să le abordăm specific.

În cele ce urmează ne vom opri asupra unor delimitări conceptuale necesare pentru incursiunea în acest domeniu.

Aşa cum precizează Linda Wilmshurst „există foarte multe controverse în ceea ce priveşte cel mai adecvat mod de a defini dificultăţile de învăţare specifice şi implicaţiile pe care le-ar putea avea folosirea termenilor existenţi în diferite părţi ale lumii.”

(Wilmshurst, 2007, p.256)

În multe state de pe glob, arată autoarea citată, sintagma dificultate de învăţare continuă să fie sinonimă cu retardare mentală sau dizabilitate intelectuală.

Iniţial, la începutul preocupărilor pentru dificultăţile de învăţare (D.I.) anii 1962-1963, termenul utilizat a fost cel de „disabilităţi de învăţare” (learning disabilities).

Termenii de „dificultate” şi cel de „disabilitate” sunt folosiţi ca sinonimi, deşi ei desemnează realităţi diferite.

În aces sens, D. Ungureanu arată: „o disabilitate este,în esenţa ei, structural funcţională şi, de regulă, prealabilă unei dificultăţi. O dificultate este, de cele mai multe ori, o consecinţă în plan performanţial a unei disabilităţi, dar ea poate apărea şi din multe alte cauze şi motive conjuncturale,incidentale, aleatorii. Disabilitatea, deşi este mai evidentă, emergentă este polifactorială şi prin aceasta mai greu de studiat, de evaluat, dificultatea poate fi uneori, reproşabilă şi subiectului (copil, elev), mai ales când este vorba de activităţi de învăţare, în timp ce disabilităţile nu-l pot încrimina pe cel „condamnat” să le poarte. (Ungureanu, 1998, p.19)

Termenul *„dificultăţi de învăţare*” are aria de curpindere cea mai mare şi se referă atât la dificultăţile grave/specifice/ severe cât şi la tulburările sau dezordinile şi chiar simplele oscilaţii ale procesului de învăţare. (Vrăsmaş, 2008, p.14)

Tulburările de învăţare se referă la dificultăţi care au oarecare constanţă, au la bază deficite de organizare sau lipsa unor instrumente care asigură învăţarea. De obicei, tulburarea corespunde unei incapacităţi sau unei capacităţi deficitar realizate.

Capacitatea este un calificator care descrie nivelul de funcţionare cel mai ridicat pe care o persoană îl poate atinge la un moment dat.

Deficienţa (afectarea) este o pierdere (organică sau funcţională) sau o lipsă a unei structuri sau funcţii .

Termenul *de dizabilitate* este un termen generic pentru afectări, limitări de activitate şi restricţii, care denotă aspecte negative de interacţiune dintre individ şi factorii

contextuali în care se regăseşte. Este un termen mai circumscris şi are în vedere abilităţile antrenate în actul învăţării şi evidenţierea lipsei acestora.

Sintagma *CES (cerinţe educative speciale)* desemnează „necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale educaţiei şcolare, necesităţi care solicită o şcolarizare adaptată particularităţilor individuale şi/ sau caracteristice unei dizabilităţi ori tulburări de învăţare, precum şi o intervenţie specifică, prin reabilitare-recuperare corespunzătoare" (apud. Vrăsmaş, 2007,p.14)

Cel mai potrivit termen pentru problemele şcolare ale copiilor, legat şi de orientarea curriculară a psiho-pedagogiei, este termenul de dificultăţi de învăţare. Acesta acoperă toate problemele apărute în dezvoltare şi învăţare.



Arătaţi în ce raport (de includere, subordonare etc.) se află următorii termeni: tulburări de învăţare, dificultăţi de învăţare, cerinţe educative speciale.

Prezentăm diferitele definiţii date conceptului de D.I, subliinind faptul că majoritatea acestora sunt descriptive, axându-se pe evaluarea performanţei de învăţare a persoanei cu D.I.,în comparaţie cu aşteptările fireşti.

Una dintre primele definiţii aparţine părintelui acestui domeniu **Samuel Kirk**: „*O dificultate de învăţare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoţional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficienţelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucţionali*".(apud Ungureanu, 1998,p.22)

Bateman, în 1965, dă o definiţie mult mai nuanţată, oferind criteriulde identificare al D.I.: „*Copiii ce prezintă D.I. sunt aceia care manifestă o discrepanţă educativă semnificativă între potenţialul lor intelectual estimat şi nivelul actual de performanţă, discrepanţă asociabilă cu tulburări bazice în procesele de învăţare care pot fi sau nu conectate cu disfuncţii demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sunt consecinţa întârzierii mintale generalizate, carenţelor culturale sau educative, tulburărilor emoţionale severe sau unor deficienţe senzoriale*. "(ibidem)

Analizând cele două definiţii, sesizăm faptul că ambele subliniază ideea conform căreia dificultăţile de învăţare nu trebuie asimilate cu alte deficienţe (intelectuale sau senzoriale) sau cu factori ce ţin de cultura sau educaţia copilului. Ceea ce este de

remarcat în cea de a adoua definiție este discrepanța (ca un creteriu definitoriu) între ceea ce poate efectiv copilul şi ceea ce ar trebui să poată la vârsta lui. Bineînțeles că, însăți această discrepanță a născut multe controverse , în încercarea de a stabili ce înseamnă discrepanță (un nivel al reuşitei de 70% sau de 50%?)

În 1987, Comitetul Interagențiilor pentru D.I. preciza: „dificultățile de învățare sunt un termen generic ce se referă la un grup eterogen de tulburări ce se exprimă prin dificultăți semnificative în achiziționarea şi utilizarea receptării şi înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii (literizării, silabisirii), a raționamentului şi abilităților matematice, ca şi a unor abilități sociale. Aceste tulburări sunt intrinseci individului şi se presupune că sunt datorate unor disfuncții minimale ale sistemului nervos central".

Aşa cum se poate observa din cele prezentate anterior, domeniul D.I a fost multă vreme asimilat de psihopedagogia specială, la care şi azi face apel, în unele domenii şi dificultățile de învățare erau asimilate cu dificultățile de limbaj (vorbit, scris, citit) şi dificultățile de calcul matematic. Începînd însă cu anii 1980, optica privind D.I se schimbă, în sensul că, elevii cu D.I nu mai sunt împinşi spre şcolile speciale, ci sunt primiți în şcolile obişnuite unde se încearcă integrarea lor.

II. 1.4. Direcții de analiză

În analiza şi interpretarea dificultăților de învățare (DI) se conturează trei direcții:

a. Prima direcție are în vedere recunoaşterea dificultăților fireşti întâmpinate de copii în actul de predare-învățare caracterstic activității şcolare. În practică se observă faptul că nu toți copii au acelaşi ritm de învățare şi există unii pe care trebuie să îi ajutăm.

Domeniul de studiu identificat în această direcție este determinat de categoriile de probleme, de numărul lor şi mai puțin de recunoaşterea nevoii de a interveni cu un sprijin suplimentar în şcoala obişnuită. Deşi există un grup important de copii care prezintă probleme privind adaptarea la viața şcolară, deci întâmpină dificultăți de învățare, de obicei nu sunt sprijiniți adecvat pentru a le face față. Se consideră că sunt vinovați, leneşi sau prezintă o lipsă de interes față de studiu, de aceea sunt sancționați ca atare.



Exemple

Există multe exemple de oameni celebri care au avut dificultăți de învățare, care de cele mai multe ori au fost catalogați, drept „elevi problemă"

şi care în cele din urmă s-au dovedit a fi nişte oameni cu aptitudini deosebite într-un anumit domeniu.

Demostene, marele oartor al antichității, suferea de bâlbîială, pe care printr-un efort de voință şi cu exerciții speciale a reuşit să o corecteze.

Albert Eistein nu a vorbit până la vârsta de 3 ani. El a învățat greu scris-cititul şi recunoaşte în memoriile sale că îi veneau în minte întâi ideile şi abia apoi le punea în cuvinte.

Lucian Blaga nu a vorbit până la vârsta de 5 ani.

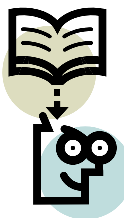
b. A doua direcție se referă la recunoaşterea unei noi categorii de probleme/dizabilități, neîncadrată în cele cunoscute. În afară de deficiențele recunoscute (mentale, senzoriale, de limbaj, psihomotorii) sunt identificate anumite dizabilități care se referă la procesul general al învățării. Acestea sunt dificultăți pe care le întâmpină copii în procesul complex al dezvoltării lor şi se manifestă evident în integrarea şcolară şi socială. Accentul este pus pe problemă (depistare, evaluare) şi pe posibilitatea de rezolvare prin intervenții adecvate şi specializate.

c. A treia direcție, perspectiva curriculară, constituie în fapt o reconstrucție a câmpului de concepte şi practici (metode de intervenție) specific educației speciale.

Această perspectivă porneşte de la ipoteza că orice individ poate întâmpina dificultăți de învățare la un moment dat, într-un domeniu sau altul al dezvoltării. Acest lucru nu trebuie să ne conducă însă, la a-l eticheta, exclude sau marginaliza, şi nici nu trebuie să introducă copii în categorii. Accentul cade mai ales pe valoarea socială a învățării.



Argumentați care dintre cele trei direcții de analiză descrise mai sus, vi se pare mai potrivită.



Să ne reamintim...

Dificultățile de învățare pot fi analizate astfel:

1. *ca* **dificultăți fireşti întâmpinate de copii în actul de predare-învățare caracterstic activității şcolare**

2. **recunoaşterea unei noi categorii de probleme/dizabilităţi, neîncadrată în cele cunoscute**
3. **orice individ poate întâmpina dificultăţi de învăţare la un moment dat, într-un domeniu sau altul al dezvoltării, accentul căzînd pe latura socială a învăţării**

Abordând domeniul dificultăţilor de învăţare ca domeniu noncategorial, se realizează recunoaşterea, evaluarea şi intervenţia specifică asupra problemelor de învăţare ca probleme comune tuturor deficienţelor, dizabilităţilor şi/sau incapacităţilor organice sau funcţionale. Fiecare dintre aceste probleme este privită ca o caracteristică a procesului de învăţare, un mod de manifestare, în loc să fie considerată o stare permenentă de deficit. Perspectiva curriculară pune accentul pe individ, pe unicitatea fiecăruia, pe experienţa de viaţă şi sprijinul în învăţare prin metode adecvate şi interrelaţii stimulative.

Aceste direcţii de analiză evidenţiază, de fapt, evoluţia concepţiilor despre dificultăţile de învăţare: de la concepţia simplistă că dificultăţi de învăţare pot avea numai anumiţi copii şi asta din cauze care îi privesc la responsabilizarea mediului social, a şcolii şi a colaborării factorilor de educaţie pentru reuşita învăţării.

De aceea, perspectiva noncategorială tinde să înlocuiască alte abordări şi să definească dificultăţile de învăţare în raport cu adaptarea curriculumului şcolar, flexibilizarea lui pentru particularităţile şi stilurile de învăţare diferite ale copiilor.



Rezumat

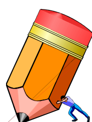
Una dintre primele definiţii aparţine părintelui acestui domeniu **Samuel Kirk**: „*O dificultate de învăţare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoţional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficienţelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucţionali*".(apud Ungureanu, 1998,p.22

Termenul *„dificultăţi de învăţare*" are aria de cuprindere cea mai mare şi se referă atât la dificultăţile grave/specifice/ severe cât şi la tulburările sau dezordinile şi chiar simplele oscilaţii ale procesului de învăţare.

Există trei direcții de abordare a domeniului dificultăților de învățare:

a. Prima direcție are în vedere recunoaşterea dificultăților fireşti întâmpinate de copii în actul de predare-învățare caractersitic activității şcolare.
b. A doua direcție se referă la recunoaşterea unei noi categorii de probleme/dizabilități, neîncadrată în cele cunoscute. În afară de deficiențele recunoscute (mentale, senzoriale, de limbaj, psihomotorii) sunt identificate anumite dizabilități care se referă la procesul general al învățării.
c. A treia direcție, perspectiva curriculară, constituie în fapt o reconstrucție a câmpului de concepte şi practici (metode de intervenție) specific educației speciale.

Această perspectivă porneşte de la ipoteza că orice individ poate întâmpina dificultăți de învățare la un moment dat, într-un domeniu sau altul al dezvoltării. Acest lucru nu trebuie să ne conducă însă, la a-l eticheta, exclude sau marginaliza, şi nici nu trebuie să introducă copii în categorii. Accentul cade mai ales pe valoarea socială a învățării.



Test de evaluare a cunoştințelor

Arătați avantajele şi dezavantajele fiecărei direcții de analiză a dificultăților de învățare.

Unitatea de învăţare II. 2. Descrierea şi identificarea dificultăţilor de învăţare

Cuprins



II. 2.1.Introducere

Cursul de faţă aduce în discuţie problema clasificării şi descrierii dificultăţilor de învăţare (D.I.). Sunt prezentate şi teoriile/ modele explicative ale dificultăţilor de învăţare.



II. 2.2. Obiectivele unităţii de învăţare

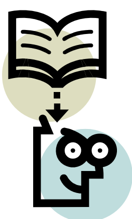
- să definească D.I. în acord cu noile tendinţe în doemniul D.I
- să justifice opţiunea pentru o anumită teorie explicativă a D.I.
- să identifice corect d.I conform mai multor criterii
- să analizeze impactul clasificărilor multicriteriale a D.I.

II. 2. 3. Teorii şi modele explicative ale dificultăților de învățare

Începutul oficial al mişcării pentru identificarea şi analiza dificultăților de învățare, ca tip aparte de probleme de dezvoltare, denumite şi dizabilități de învățare, este considerat anul 1963, prin doctorul Samuel Kirk, care a răspuns prin cercetările sale unui grup de părinți. Copii acestora întâmpinau probleme serioase în învățarea cititului, erau hiperactivi şi/sau aveau probleme la matematică. Părinții respectivi nu considerau că problemele de învățare erau rezultatul unei întârzieri mintale sau dezordini afective şi/sau nu agreau etichete de acest fel aplicate copiiilor lor. El chiar mărturiseşte: „am utilizat recent termenul dizabilități de învățare pentru a descrie un grup de copii care au tulburări îndezvoltare, în limbaj şi vorbire, în citire şi abilitățile asociate de comunicare" (apud Vrasmaş, 2007, p.21)

„Părintele" domeniului, ***Samuel Kirk*** oferă o primă definiție dificultăților de învățare: „O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucționali" (apud. Ungureanu, 1999,p.22)

Să ne reamintim...



O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucționali" (apud. Ungureanu, 1999,p.22)

Poate că o periodizare a preocupărilor pentru D.I este mai potrivită pentru a sublinia evoluția domeniului:

1. Faza fundamentării (1800-1930) – marcată de investigațiile ştiințifice asupra funcționării creierului

2. Faza de tranziție (1930-1960) –când concluziile cercetătorilor despre disfuncțiile creierului au fost aplicate în studiul clinic al copilului care are probleme de învățare, profesioniştii să dezvolte evaluarea şi metodele pentru tratarea acestor copii.
3. Faza integrării (1960-1980) – caracterizată prin creşterea rapidă a programelor şcolare pentru copiii cu duizabilități de învățare. Sunt folosite intervenții diferite, bazate pe teorii variate, tehnici de evaluare, strategii de predare şi există în legislație elemente de sprijin pentru această categorie de copii.
4. Faza contemporană (J. Lerner) - din 1980 când conceptul referitor la D.I. se lărgeşte şi serviciile pentru acest fel de probleme se integrează nu numai educației speciale, ci şi educației obişnuite. (Vrăsmaş, 2007, p.40)

Teoriile şi modelele explicative ale dificultăților de învățare nuanțează înțelegerea acestora şi ajută la adoptarea unei modalități eficiente de intervenție.

II.*2.3.1. Teoria proceselor*

Autorul acestei teorii este doctorul S. Kirk şi colaboratorii, care au elaborat un model teoretic aplicabil în special D.I. relative la limbaj (oral, grafic), dar şi la D.I. în general.

Conform acestui model există trei tipuri de procese esențiale în care se puteau localiza cu precădere D.I. în cazul unui copil:

- procesele receptive
- procesele de organizare
- procesele de expresie.

Fiecare dintre aceste categorii de procese se structurau pe două niveluri : nivelul automatizării şi nivelul de reprezentare (consistență).

În fiecare proces, la fiecare nivel al său există câte două canale de comunicare: canalul senzorial şi canalul motor, canalul senzorial având la rândul lui două subcanale: vizual şi auditiv.

Tabelul de mai jos, oferă o imagine de ansamblu asupra acestor procese (apud. Ungureanu,1998,p.33)

PROCESE																	
RECEPTIV						DE ORGANIZARE						DE EXPRESIE					
NIVELUL AUTOMATIZĂRII			NIVELUL REPREZENTĂRII			NIVELUL AUTOMATIZĂRII			NIVELUL REPREZENTĂRII			NIVELUL AUTOMATIZĂRII			NIVELUL REPREZENTĂRII		
senzorial		motric	senzorial		motric	senzorial		motric	senzorial		motric	senzorial		motric	senzorial		motric
A	V	M	A	V	M	A	V	M	A	V	M	A	V	M	A	V	M
Recunoaștere, Discriminare	Recunoaștere, Discriminare	Recunoaștere, Discriminare Tactilă Și motorie	înțelegere	înțelegere	Conștientizare Tactil kinestezică	Integrarea memorie secvențială	Integrarea memorie secvențială	Integrarea și memorare motrică	Asociații	Asociații	Asociații motorii stereotipe	Control și autoreglare	Control și autoreglare	Mișcări rutiniere spontane	Controlul autoreglării	Controlul autoreglării	Expresie, Articulare, flexibilitatea lexicală

Schema tabelară sinoptică a teoriei proceselor

Conform tabelului la un individ normal ,în procesele receptive, la nivel de reprezentare, se regăsesc aptitudinile psiholongvistice de înțelegere auditivă (A) şi vizuală (V) , iar la nivelul automatizării funcționează aptitudini psiholongvistice de recunoaştere a stimulilor auditivi (A) şi vizuali (V), ca şi de discriminare fină a lor.

În procesele de organizare, la nivelul de reprezentare, există aptitudini psiholingvistice de asociații auditiv-vizuale,iar la nivel automatizat se pot constata

aptitudini psiholingvistice integrare auditivă şi vizuală, dar şi de memorie secvenţială audio-vizuală.

În procesele expresive, la nivelul de reprezentare, apar aptitudinile psiho-lingvistice de expresie articulatorie şi fluiditate lexicală, iar la nivel automatizat aptitudinile prealabile, devenite între timp abilităţi spontane de execuţie bio-mecanică rutinier-motorie a vorbirii.

Orice disfuncţie, chiar minoră, în anumite procese, la un anumit nivel al lor şi pe anumite canale, generează sau pot genera disfuncţii de învăţare, iar dacă sunt structurale, dizabilităţi de învăţare.

Există copii „deficitari" la recepţie, ceea ce va compromite organizarea şi va precariza expresia acestora în solicitările curente de învăţare şcolară.

De asemenea, chiar în ciuda unei recepţii plenare, o organizare deficitară a meterialului existent cu suficienţă, va transpărea cu uşurinţă într-o expresie crispată, sincopată, taxabilă ca atare.

Atunci când atât recepţia cât şi organizarea sunt adecvate, dar apar probleme la expresie, situaţia este gravă deoarece, expresia este veriga care „obiectrivează " performanţa şi la care unii copii întâmpină dificultăţi, neputând valorifica de fapt ceea ce au aflat, au înţeles, au prelucrat,

În ceea ce priveşte nivelurile fiecăruia dintre cele trei categorii de procese, de regulă nivelul automatizat, funcţionează întotdeauna cu o relativă suficienţă, deşi uneori sunt automatizate şi abilităţi neavenite. În schimb nivelurile reprezentării şi conştientizării pun suficiente probleme, dat fiind faptul că activitatea de învăţare presupune situaţii noi, în care actele automatizate nu mai sunt suficiente. Dacă reprezentarea se face prin extrapolare forţată a situaţiilor anterioare, ajungându-se la interferenţe, problemele de învăţare devin importante.balansul automat/conştient rămâne mereu într-o zonă critică şi nevralgică a conduitei de învăţare, automatiozarea eliberând conştiinţa uneori tocami când nu este cazul, sau supralicitând-o superfluu, în acte rutiniere.

O bună cunoaştere a copilului de către cadrul didactic evită învăţarea dezechilibrată cauzată de un exces de automatizare sau abuz de conştientizări.

În cee ce priveşte canalele la care se recurge în toate procesele şi nivelurile nu sunt excluse disfuncţii şi probleme. De obicei canalele senzoriale şi cele motrice lucrează

împreună, unul având o dominantă în funcție de specificul activității de învățare. Dacă unul dintre canale este absent, acest lucru se va răsfrânge asupra întregii învățări.

De asemenea se remarcă diferențe structural-constitutive între indivizi,în general şi între copii puşi în situație de învățare, în mod special.

Astfel, se consideră că, în principiu, tipul vizual favorizează cu precădere procesele de recepție, iar cel auditiv, de regulă procesele de organizare; tipul vizual reprezentările conştiente, iar tipul auditiv automatiozarea acțională.

Această teorie explicativă, deşi uşor „mecanicistă" este deosebit de folositoare cadrelor didactice, deoarece cunoscând elevul poate interveni în sprijinirea învățării.



Exemple

Elevul de clasa I este într-o mică măsură un tip predominant vizual/auditiv tocmai datorită „imaturizării" sale fireşti, ceea ce obligă învățătoarea la o bună cunoaştere a copilului sub acest aspectşi la o strategie favorabilă în predare-învățare.



Analizați teoria proceselor din punct de vedere al avantajelor şi limitelor pe care le presupune.

2.3.2. Teoria gestaltului(Hovck şi Sherman,1979; Winograd şi Smith, 1989)

Această teorie evidențiază limitele perceptive în conturarea şi integrarea „"gestaltului. Adică a globalității modelelor mentale şi studiază înțelegerea de ansamblu (gestaltul) de către copil a discursului oral sau a unui text scris , ceea ce presupune:

- cunoaşterea semnificației întregului mesaj,discurs, paragraf
- asocierea cu experiențe informaționale similare, compatibile
- surprinderea ideii centrale
- interpretări pe marginea unui discurs, text, etc
- elaborarea de deducții şi concluzii
- emiterea de predicții şi ipoteze

Modelul gestaltului, ca model explicativ al D.I. implică, înplus față de teoria proceselor imaginile verbale, memoria, gândirea şi imaginația

Teoria evidențiază importanța imaginilor globale, de ansamblu în orice tip de învățare.



Exemple

Un copil ce nu realizează „gestaltul" lexical, verbal, fie el oral sau grafic are dificultăți în a urma succesiunea de instrucțiuni, dificultăți de înțelegere a limbajului metaforic, poetic, aluziv, însinuant, nu are simțul umorului, nu sesizează atmosfera indusă de un text literar, ramânînd la stadiul de relatare evenimențială.



Comparați teoria proceselor cu teoria gestaltului.

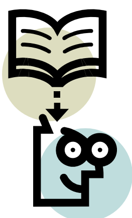
2.3.3. *Teoria neuropsihologică asupra D.I. (Batchelor şi Dean, 1991)* apreciază că manifestările din spectrul D.I. se situeazp convențional în câm pul normalității sub forma unor „insule" de funcționalitate inadecvată a structurilor neuropsihice; acestea pot să dispară un timp, să reapară episodic sau să aibă grade diferite de manifestare în funcție de calitatea proceselor cerebrale din ariile învecinate,

Această teorie de o pronunțată factură clinicistă cunoaşte două subdividziuni:

a. diviziunea nomotetică, semnificativ categorizantă,unde specialiştii vorbesc de D.I. simptomatice, chiar dacă parțial atipice de al un copil la altul. Pentru aceste D.I. se elaboreazp strategii de principiu parțial algoritmizate, normative.
b. Diviziunea idiografică,în care se respinge orice tentativă de categorizare, de tipologizare, D.I. fiind unice, specifice fiecărui individ.

Să ne reamintim...

Fazele evoluțeie domeniului D.I.



- *Faza fundamentării* (1800-1930) – marcată de investigațiile științifice asupra funcționării creierului
- *Faza de tranziție* (1930-1960) –când concluziile cercetătorilor despre disfuncțiile creierului au fost aplicate în studiul clinic al copilului care are probleme de învățare, profesioniştii să dezvolte evaluarea şi metodele pentru tratarea acestor copii.
- *Faza integrării* (1960-1980) – caracterizată prin creşterea rapidă a programelor şcolare pentru copiii cu duizabilități de învățare. Sunt folosite intervenții diferite, bazate pe teorii variate, tehnici de evaluare, strategii de predare şi există în legislație elemente de sprijin pentru această categorie de copii.
- *Faza contemporană* (J. Lerner) - din 1980 când conceptul referitor la D.I. se lărgeşte şi serviciile pentru acest fel de probleme se integrează nu numai educației speciale, ci şi educației obişnuite. (Vrăsmaş, 2007, p.40)

2.3.4. Teoria ecologică(Bartolli, 1990)

Acestă teorie semnificativă pentru perioada contenporană (anii 1980-1990) porneşte de la următoarele premise:

- până la 3/3 din populația şcolară totală suferă , într-o formă sau alta de D.I şi eşec şcolar, azi în lume
- D.I fac parte integrantă din învățarea infantilă care este însoțită inerent de dificultăți
- D.I.nu pot fi niciodată, pe deplin ca fiind doar ale copilului,intrinseci prin excelență
- Responsabile de învățarea copilului şi de D.I. ale acestuia sunt şi maniera de comunicare cu el, asigurarea sentimentului de stabilitate, factori culturali şi interculturali

Susţinătorii teoriei ecologicste a D.I susţin că învăţarea în şcoală, de cele mai multe ori este o „învăţare de laborator”, adică artificială ruptă de contextul real al copilului.

Ei susţin că realitatea curentă „ocazionează şi produce din plin o învăţare de formă activă şi funcţională,într.un veritabil ecosistem în interacţiune cu el îmsuşi, un ecosistem cognitiv, cultural,informaţional şi comunicaţional ce tinde să se autoechilibreze, cu condiţia să nu intervină brutal şi imperativ din afară factori de decizie arbitrari, ceea ce tocmai se întâmplă frecvent în şcoală” (apud. Ungureanu, 1998,p.41)

Un alt lucru importantpe care îl recomandă adepţii acestei teorii este nesepararea cognitivului de afectiv.

De asemenea, o perspectivă ecologică asupra educaţiei ar trebui să ţină cont de următoarele aspecte: (ibidem)

1. interacţiunea socială între elv şi educator,nu atât prin lecţii de clasă, ci lecţii de viaţă chiar şi-n clasă (aspecte susţinute de Vâgotski şi Bruner)
2. reflecţii şi răspunsuri personale ale elevului, încurajarea am spune noi, acestor răspunsuri personale
3. abordarea integrată a competenţelor elevului
4. transformarea şi creşterea elevului în urma învăţării,în sensul de cucerire de noi niveluri de cunoaştere, de conştientizare, gândire, creativitate şi chiar sentimente şi aptitudini,inclusiv faţă de şcoală şi învăţarea şcolară în sine.
5. globalitate ecologică, echilibru şi autoreglare între diversele sisteme şi subsisteme ce interacţionează în învăţarea şcolară: cultura şi natura, şcoala şi familia, copilul şi învăţătorul, copilul şi învăţarea, copilul şi comunitatea etc.

Ignorând unul sau altul dintre determinanţii învăţării de mai sus se vor produce D.I.



Arătaţi ce aduce nou perspectiva ecologistă asupra dificultăţilor de învăţare.

II. 2.4. Clasificarea dificultăţilor de învăţare (D.I.)

1. Clasificări unicriteriale. După acest criteriu deosebim D.I. specifice şi D.I. generale.

Indiferent de amploarea lor, D.I. s-au studiat în special în şcoală unde se şi identificau şi se regăseau cu precădere, ceea ce nu însemna că şcoala însăşi le provoca, genera, cum s-a crezut uneori, ci doar le ocaziona şi evidenția

Pornind dela ideea că anumite probleme apar nu numai legate de şcoală ci şi de activitatea cotidiană, cum ar fi învățarea comportamentului social, adaptarea profesională se face o distincţie între D.I. academice (şcolare) şi D.I. social-profesionale.

În cadrul D.I. academice vom diferenția- dislexia (dificultăți în lectură) şi disgrafia.

Deoarece cercetătorii din acest domeniu au evidențiat dificultăți nu numai în limbajul oral (vorbit), dar şi în cel scris, dificultăți de calcul matematic şi chiar dificultăți de orinetare în spațiu, au rezultat următoarele tipuri de dificultăți de învățare:

D.I. specifice	**De tip verbal**	**Oral**	Dislalii
			Disfemii (bâlbâieli)
			Disfonii (afecțiuni de voce)
		Grafic	Disgrafii
			Dislexii
	De tip neverbal	D.i. a matematicii	
		D.I. psihomotrice	
		D.I. Perceptive	Auditive , vizuale
	De orientare	- spațială	
		- temporală	
		- ritmică	
	Deficit de atenție de tip	Hiperactivitate	
		Nediferențiere	

D.I. nespecifice	**Deficit motivațional**	Afectiv	

2. Clasificări multicriteriale şi descriptive ale d.i.

Clasificările unicriteriale nu sunt întotdeauna foarte relevante, de aceea s-au impus mai ales clasificările pe criterii multiple, simultane. Cele mai complete taxonomii în materie trebuie să nu ignore cel puțin trei zone criteriale.

- nivelul concret de reuşită, de performanță în învățare
- profilul cognitiv şi neuropsihologic al copilului
- sisteme multinivelare ale valorizării şi evaluării d.i. în viața şi activitatea cotidiană a copilului

Rourke şi Del Dotto clasifică D.I. specifice în ansamblul lor în trei mari categorii:

- D.I caracterizate predominant prin deficite funcțional-lingvistice
- D.I. caracterizate predominant, prin deficite de tip neverbal sau – sindromul NLD (Nonverbal Learning Disabilities)
- D.I. caracterizate, predominant, prin deficit de output (exprimare, în sensul de expresie, valorificare) în toate modalitățile

Susan Winerbrenner delimitează conceptele cele mai utile şi folosite pentru a identifica problemele de învățare ale elevilor, din perspectiva acțiunii pedagogice. Deşi acceptă faptul că cel mai frecvent utilizat este conceptul de dizabilități de învățare, autoarea precizează că, în şcolile engleze, acesta tinde să fie înlocuit cu termenul de diferențe de învățare, pentru că este mai pozitiv şi acceptat de toată lumea. Argumentul ar fi faptul că termenul dizabilitate are o conotație negativă pentru majoritatea oamenilor şi îi etichetează foarte uşor pe copii.

În 1997, **G. Goupil** consideră că principalele probleme cu care se confruntă elevii în şcoală sunt de tipul dificultăților de adaptare şi dificultăților de învățare.

Susan Winerbrenner descrie tipurile de dizabilități de învățare întâlnite cel mai adesea în şcoală :

- ***Dizabilități perceptiv vizuale***, care se referă la faptul că elevii văd literele şi cifrele în poziții diferite față de cele în care sunt scrise.Pot confunda dreapta cu stânga şi au dificultăți în a distinge obiectele din mediul înconjurător. Scapă cuvinte la citi şi fac confunzii. Pot avea dificultăți în coordonarea ochi-mână, ceea ce la creează probleme la activitățile fizice. Pot citi invers sai incorect şi pot face confuzii de tipul b cu d sau f cuv (dislexia). Tot aici se încadrează şi hiperlexia, când copiii pot citi chiar foarte devreme, dar nu înțeleg sensul celor citite. De obicei, aceşti copii au şi probleme de conversație şi în dezvolatrea socială. Hiperlexia se asociază deseori cu autismul.
- Dizabilități perceptiv auditive
- Dizabilități în învățarea limbajului
- Dizabilități perceptiv motorii
- Hiperactivitatea
- Impulsivitatea
- Distractilitatea
- Abstarcția
- Copiii supradotați

O altă clasificare interesantă, mai ales prin consecințele de ordin pedagogic şi practic este este următoarea:

1.DI induse:

a.intrinsece:

- acțional-procedurale (receptare pasivă, lipsa tehnicilor de învățare)
- organizatorice (neeşalonarea învățării, interferențe în învățare, autoevaluare subiectivă)
- atitudinale (indiferență, dezinteres, negativism)
- valorificare (precaritatea experienței anterioare, lacune în învățarea anterioară)
- ocazionale (incidente, indispoziții, prezența unor boli)

b. extrinsece:

a. calitatea precară a instruirii/predării

b. suprasolicitarea şcolară

c. lipsa unui regim de activitate intelectuală

d. nivelul cultural şi material scăzut din familii

e. lipsa de interes din partea familiei pentru învățarea şcolară

f. lipsa colaborării familiei cu şcoala



Pornind de la clasificarea de mai sus, dați două exemple de dificultăți de învățare induse, una de natură intrinsecă altă extrinsecă.

1. DI propriu-zise

a. după gradul de cuprindere/ generalitate

- generale
- specifice

b. după domeniul social afectat:

- academice/ şcolare
- socioprofesionale

c. după natură

- discronologii
- disimetrii cerebro-funcționale
- disadaptative (mai ales pentru mediul şcolar)
- carențe ale limbajului şi comunicării (vorbire,scris, citit)
- carențe în domeniul calculului aritmetic

d. după obiectivări

- verbale
- nonverbale

e. după simțul practic

- de dezvoltare
- de acumulare
- de utilizare
- de combinare
- de valorificare

f. după procesarea informației

- de input (perceptive – vizuale, auditive, temporal-ritmice, de atenție, prin nediferențiere)
- de integrare (de secvențialitate, de abstractizare, de organizare)
- de retenție (memorare de scurtă şi de lungă durată)
- de output/ de expresie (de limbaj oral, scris, citit)
- de simț matematic (calcul, raționament, rezolvări de probleme)
- de expresie motrice (fină, generală)



Rezumat

O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali şi instrucționali" (apud. Ungureanu, 1999,p.22)

Principalele teorii explicative ale d.i. sunt:

Teoria proceselor

Teoria gestaltului

Teoria neuropsihologic

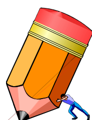
Teoria ecologică

Există mai multe tipuri de clasificări ale D.I.; unele dintre acestea sunt simple având la bază un anumit criteriu, altele sunt mai complexe apelînd la mai multe criteri.

Clasificările unicriteriale nu sunt întotdeauna foarte relevante, de aceea s-au impus mai ales clasificările pe criterii multiple, simultane. Cele mai complete taxonomii în materie trebuie să nu ignore cel puțin trei zone criteriale.

- nivelul concret de reuşită, de performanță în învățare
- profilul cognitiv şi neuropsihologic al copilului
- sisteme multinivelare ale valorizării şi evaluării d.i. în viața şi

activitatea cotidiană a copilului



Test de evaluare a cunoştinţelor

Alegeţi una dintre clasificările D.I. care vi se pare mai relevantă din punctul dvs. De vedere şi justificaţi alegerea făcută.

Unitatea de învăţare II. 3. Cauzele dificultăţilor de învăţare la copii

Cuprins



3.1.Introducere

Cursul de faţă prezintă cauzele apariţiei dificultăţilor de învăţare, prezentând

principale cauze de natură biologică, psihologică , pedagogică sau socială.



3.2. Obiectivele unității de învățare

- să prezinte principale cauze de natură psihologică ale apariției dificultăților de învățare

- să exemplifice cauzele de natură pedagogică care pot induce dificultăți de învățare

- să propună cel puțin două soluții pentru prevenirea dificultăților de învățare de natură pedagogică



Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 3 ore.

II. 3.3. Cauzele (etiologia) DI la copii

În privința cauzelor care determină apriția D.I situația ar apărea la o primă vedere paradoxală. Aceasta deoarece, multe dintre d.I. nu au o cauză evidentă. De obicei acest lucru se explică prin prezența unui complex de factori, fiecare cu ponderea şi specificul său. Astfel specialiştii vorbesc despre cauze posibile şi cauze presupuse.

Cauzele posibile sunt (Mondero, 1990):

- cauze biologice şi fiziologice
- cauze psihologice
- cauze ambientale
- cauze necunoscute

Cauzele care determină în mod semnificativ apariția DI la copii sunt:

1. cauze biologice şi fizologice:

- naşteri premature (aproximativ 70% dintre cazurile de copii născuți prematur)
- naşteri cu travaliu prelungit
- boli cronice sau contagioase care presupun o absență îndelungată de la şcoală

- probleme hormonale şi perturbarea proceselor biochimice la nivel neuronal
- probleme metabolice şi deficit de vitamine, calciu, magneziu etc.
- Leziuni şi disfuncții cerebrale minime
- Disimetrii funcționale în raport cu emisferele cerebrale specializate
- Tulburări funcționale ale sistemului limbic

2. cauze psihologice

- nivelul intelectual situat în zona intelectului de limită
- tulburări afective care induc copilului reacții de opoziție, de demisie, de refuz, de izolare, uşoare dezechilibre emoționale
- tulburări de limbaj şi tulburări de schemă corporală, lateralitate, orientare, organizare şi structurare spațio-temporală
- probleme de percepție discrete şi greu de sesizat (insuficiențe discriminative între obiectul şi fondul percepției,constanța formei, conservarea cantității,contrariere perceptivă)
- ritm lent şi inegal al dezvoltării psihice
- imaturitate psihică generală cu tendințe de infantilism prelungit
- carențe motivaționale şi prezența complexelor de inferioritate
- timiditate excesivă, fobie şcolară, diminuarea aptitudinilor pentru şcolaritate

3. Cauze ambientale/ de mediu

a. cauze care provin din mediul şcolar:

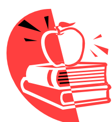
- organizarea deficitară a activităților de învățare şi supradimensionarea conținuturilor
- supraîncărcarea claselor şi afectarea comunicării optime între elevi şi profesori
- schimbarea frecventă a unității şcolare sau a profesorilor
- pregătirea psihopedagpogică defectuoasă a cadrelor didactice
- stresul şcolar prelungit



Propuneți o soluție de prevenire a dificultăților de învățare pornind de la cauzele descrise mai sus.

b. cauze care provin din mediul familial

- condiții socioculturale şi materiale precare
- hiperprotecție şi dirijism excesiv al copilului
- carențe ale ambianței familiale şi absența confortului afectiv al copilului
- familii dezorganizate sau climat familial tensionat
- exemple/modele negative din partea părinților sau a fraților mai mari, alcoolism, violență intrafamilială
- pedepsire excesivă, şocuri psihice, dispute intrafamiliale privind ierahia şi controlul în fratrie
- dezinteres din partea părinților pentru pregătirea şcolară a copilului
- absența unor modele şi a sprijinului în situații de învățare mai dificile
- comunicare precară sau inexistentă între părinți,între părinți şi copii
- familii dezorganizate sau reconstituite
- suprasolicitarea copilului la activități gospodăreşti şi organizarea nerațională a regimului de viață şi muncă al copilului



Exemple

Una din cauzele recente a D.I. care provine din mediul familial este plecarea părinților în străinătate.

c.cauze sociale sau care țin de comunitate

- neasigurarea pentru copii a condițiilor de frecventare regulată a programului şcolar din pricina distanțelor prea mari dintre şcoală şi domiciliul copilului sau a altor condiții specifice diferitelor localități
- sprijinul superficial sau absența sprijinului comunitar, prin servicii de asistență şi asigurări sociale,pentru familiile aflate în dificultăți socioeconomice şi care nu-şi pot permite şcolarizarea copiilor

- fenomenul migrației, sărăcia,zone/cartiere cu risc ridicat pentru comportament antisocial, delicvență juvenilă, consum de stupefiante

d.cauze relaționale

- dificultăți de comunicare (limbaj nedezvoltat, sărac, dezorganizat din cauza lipsei de stimulare; tulburări de articulație, ritm,fluență,voce,tulburări de relatare/evocare, lipsă de sociabilitate, introversiune accentuată,simptome din spectrul autistic etc.)
- dificultăți de integrare în grup (respingerea de către membrii grupului,marginalizarea,izolarea)

4. **cauze necunoscute** acestea sunt descrise în literatura de specialitate sub denumirea de „etiologie neprecizată", incluzând unele cazuri de deficiență mintală uşoară sau situată la limita normalității, când este foarte dificil de stabilit un sindrom bine definit.

3.4. Teorii şi ipoteze etiologice moderne

În ultimul timp s-au emis ipoteze şi teorii care au încercat să elucideze aceste cauze necunoscute. Printre acestea amintim:

1. *Discroniile biopedagogice în funcționarea organismului uman* şi efectul lor în activitatea de învățare.
2. *Disimetrille funcționale rezultate din specializarea celor două emisfere cerebrale*
3. *Excesul funcțional al sistemului limbic în activitatea sistemului nervos central*

3.4.1. Discronile bio-pedagogice în funcționarea organismului uman şi a S.N.C în activitatea de învățare - se referă la ritmurile biofiziologice umane, care dacă sunt respectate, se vor obține perfomanțe vizibile.

După frecvența lor, ritmurile se clasifică în:

- Ritmuri circadiene – cu o ciclitate de aproximativ de 24 de ore, considerate ritmuri de frecvență medie.
- Ritmuri ultradiene- cu o ciclicitate de 90-100/120 de minute, apreciate ca ritmuri de frecvență înaltăpentru om şi care se reiau de mai multe ori în cadrul unui ciclu circadian.

- Ritmurile infradiene – ritmuri de frecvență joasă, cu o ciclicitate săptămânală, lunară, anuală.

Sincronizarea ritmurilor umane interne cu cele externe ale mediului are consecințe pozitive asupra activității individului. Desincronizarea ritmurilor endogene și exogene se traduce în semne de oboseală, indispoziție, plictiseală, scăderi de formă şi un randament general diminuat, în activitatea depusă.

Ritmurile circadiene umane pot fi semnificativ influențate, variate (accelerate/decelerate) voluntar sau involuntar de mulți alți factori: motivare intrinsecă, diferite stări emoționale sau evenimente de viață dar şi substanțe chimice ritmo-influente ca medicamentele (stimulative, tranchilizante,antidepresive) alcool, droguri, contând mult şi cantitatea îngurgitată, ca şi momentul din zi al consumului acestor substanțe.



Exemple

Sincronizarea ritmurilor circadiene cu programul şcolar nu face decât să crească performanța învățării.

De exemplu, învățarea este condiționată şi de o ciclicitate a proceselor şi activităților psihice. Dimineața cunosc un „vârf" procesele cognitive implicate în activități matematice, în timp ce procesele creative au maxim în timpul după-miezii.

Lectura (lexia) ca viteză şi aspecte formale este superioară calitativ-dimineața, iar înțelegerea lecturii este semnificativ mai profundă dup amiază.

Apetitul verbal oral al şcolarilor este mai mare dimineața,dar consumul de limbaj oral este calitativ superior după amiază.

Orarul şcolar care trebuie să mențină multor constrângeri, raroeri ține cont şi de aceste ritmuri circadiene, ceea ce afectează randamentul activității de învățare al elevilor.

Aceată teorie are implicații pedagogice practice importante. Conform acestei teorii ar trebui ca activitățile intens intelectuale să fie plasate dimineața,în orarul şcolar, pe când cele predominant motrice după amiaza.

Un mare interes pentru activitatea de învăţare îl reprezintă şi ciclicitatea tensiunii emoţionale, care poate determina prin fluctuaţiile ei majore, fie motivaţia pentru activitatea şcolară, fie strări de anxietate, stres.

Se pare că „vârfurile” conduitei anxioase şi stresante apardeodată cu vărfurile de activism intelectual cărora le pot bloca energia. De acea se recomandă decalarea acestor a,prin convertirea energiei anxiogene în curiozitate, interes.



Propuneţi o soluţie de sincronizare a orarului şcolar cu ritmurile biofiziologice ale elevilor.

3.4.2. Disimetriile funcţionale în raport cu cele două emisfere cerebrale

Această teorie atrage atenţia asupra faptului că, deşi emisfere cerebrale sunt specializate în pentru diferite activităţi, ele funcţionând complementar, şcoala încă mai favorizează emisfera stângă, considerată emisfera „nobilă” ea având un riol important în elaborarea limbajului strâns legat de mecanismele gândirii. Emisfera dreaptă supranumită şi emisfera „mută” datorită centrării ei pe imagini,metafore,mimică a rămas oarecum eclipsată, nefiind suficient valorizată în/ prin activităţile şcolare.

Neurologul american E.Ross sublinia însă, faptul că cele două emisfere acţioneazp complementar şi nuputem desfăşura nicio activitate în mod corect fără cocnursul ambelor emisfere: „Emisfera stângă este responsabilă de ce anume spunem,iar cea dreaptă de cum spunem acel ceva; cu alte cuvinte, la stângaţfondul la dreapta forma” (E.Ross, apud.Ungureanu,1998,p.80)



Exemple

Emisfera stângă	**Emisfera dreaptă**
Inteligenţă	Intuiţie
Convergenţă	Divergenţă
Numerică	Analogică
Intelectivă	Senzitivă

Deductivă	Imaginativă
Raţională	Metaforică
Analitică	Holistică
Verticală	Orizontală
Activă	Receptivă
Discontinuă	Continuă
Abstractă	Concretă
Premeditată	Impulsivă
Orientată	Liberă
Transformativă	Asociativă
Lineară	Arborescentă
Pozitivă	Mitică
Diferenţiativă	Integrativă
Secvenţială	Multipolară
Istorică	Atemporală
Explicativă	Ampliativă
Explicită	Implicită
Reducţionistă	Inglobantă
Discursivă	Eidetică
Obiectivă	Subiectivă
Succesivă	Simultană
Ierarhizată	Amalgamată
Verbală	Non propoziţională

Implicaţiile pedagogice a acestei teorii se evidenţiază în următoarele recomandări:

- acordarea posibilităţi de exprimare şi valorizare a emisferei drepte
- acordarea unei atenţii sporite prelucrării materialului de învăţat cu ajutorul figurilor, imaginilor, organizatorilor grafici

- utilizarea unor metode didactice care antrenează emisfera dreaptă şi procesele specifice acesteia (creativitatea, empatia): jocul de rol, lucrul în echipe, dezbaterile, învățarea prin cooperare .
- alternarea utilizării celor două emisfere, deoarece s-a dovedit că există o ciclicitate şi în ceea ce priveşte funcționarea emisferelor (când există um maximum funcțional al emisferei drepte, există un minimum al emisferei stângi şi invers).

Cadrele didactice ar trebui să cunoască nu nmai caracteristicle şi procesele specifice ficecărei emisfere, dar şi comportamentele specifice suprasolicitării unei anumite emisfere cerecbrale, deoarece acest lucru condiționează performanțele elevilor.

R. Klein susține că predominanța temporară a uneia sau alteia dintre cele două emisfere poate fi sesizată nu doar de către specialişti ci şi chiar de un observator aviazt (cadrele didactice,în cazul nostru.)

S-a constatat că în perioada de dominanță a emisferei drepte, vorbirea individului devine mai lentă, clipitul din ochi mai rar, căscatul mai des. În schimb, perioadele de dominare a emisferei stângi îngreunează performanțele menzice (chiar şi memoria de scurtă durată), diminuează atenția cognitivă a copilului, sporind însă considerabil tendința de mişcări şi neastâmpăr a persoanei în timpul activității.



Numiți două metode didactice care solicită predominant emisfera stnfă şi două metode didactice care solicită emisfera dreaptă.

3.4.3. Suprafuncționarea sistemului limbic în activitatea sistemului nervos central

În neurologia actuală, sistemul limbic este considerat ca fiind format din zona profundă,ultimă a emisferelor cerebrale, aşa numita circumvoluțiune limbică din jurul hipotalamusului şi din apropierea structurii reticulate, ambele aceste ultime formațiuni fiind asimilate sistemuluiilimbic în sensul larg al termenului.

Sistemul limbic mai este denumit şi „ creierul emoțional”deoarece el integrează senzațiile primare careparticipă la formarea compartementului instinctiv.

Prin conexiuni funcţionale interne, creierul limbic considerat şi „creierul cald”, creierul secundar, spontan şi impulsiv al emoţiilor, senzaţiilor de plăcut/neplăcut, are raporturi specifice cu „creierul rece”, creierul terţiar,lucid şi raţional.

Activarea zonelor de plăcere, frică, mânie ale sistemului limbic de către stimuli externi se repercutează pe cortex, prin iradiere,în special în lobul frontal care „filtrează ” raţional, finalist şi autoreglator activitatea umană ulterioară a individului, care să fie semnificativ similară su contrstivă cu cea în cauză.

Cercetările minuţioase din domeniul neurobiologiei (Mclean, 1978, Delgado,1972) au evidenţiat că există în sistemul limbic, o predilecţie pentru senzaţiile de noutate, schimbare şi mai ales pentru sentimentul complex de reuşită, de succes, chiar neprodus încă dar aşteptat cu încredere cât mai curând. Dimpotrivî senzaţii monotone, rutiniere,plictisitoare şi presentimentul (chiar şi vag) al eşecului iminent sunt puternici factori negativi, agresivi pentru sistemul limbic şi returul său funcţional către cortex (apud. Ungureanu, 1998,p.87)

Implicaţiile pedagogice ale acestei teorii sunt acelea care subliniază strânsa legătură între cognitiv şi afectiv. Învăţarea şcolară nu poate să ignore dimensiunea afectivă, care iată dacă este amplificată în mod negativ poate conduce spre apariţia dificultăţilor de învăţare.



Exemple

Remediul unui eşec în învăţare nu poate fi decât un succes, nu un alt eşec şi nici aminirea vie şi perpetuă a aceluia, cum se va întâmpla, de exemplu în cazul repetenţiei şcolare când, din punct de vedere intelectual, sarcinile şcolare sunt cunoscute, familiare, accesibile dar din punct de vedere motivaţional sunt „anchilozate” în indiferenţa sistemului limbic ce bruiază implicarea activă a elevului.

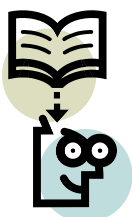
A învăţa devine o plăcere numai după ce elevul a trăit, a experiementat exprienţa succesului, a valorizării.



Aduceți argumente care să susțină ideea că învățarea nu este o plăcere, ci devine o plăcere.

Să ne reamintim...

Principalele cauze ale D.I. sunt:



- cauze biologice
- cauze psihologice
- cauze ambientale (care provin din mediul şcolar, familial, care țin de comunitate şi relaționale)
- cauze necunoscute (printre teoriile care încearcă să elucideze aceste cauze amintim: discroniile biopedagogice în funcționarea organismului uman şi efectul lor în activitatea de învățare; disimetriile funcționale rezultate din specializarea celor două emisfere cerebrale; *excesul funcțional al sistemului limbic în* activitatea sistemului nervos central)

Dificultățile de învățare sunt întâlnite frecvent în copilăria mică şi mijlocie, dar şi la adolescent şi adult. Ele apar în activitatea de rezolvare a sarcinilor de învățare şi desemnează un comportament inadecvat, ineficient, inoperant, cu randament scăzut.

Elevii cu DI prezintă întârzieri semnificative față de nivelul obişnuit al achizițiilor şcolare, în raport cu programa şi cu cadrul de referință constituit de majoritatea colegilor. Aceste DI nu presupune în mod necesar existența unui retard mintal de natură endogenă sau exogenă, ele reprezentând, cel mai adesea, consecințele unei insuficiențe mintale dobândite printr-o stimulare deficitară, fiind net diferențiate de deficiența mintală de structură, de organizare specifică,unde recuperarea are un caracter relativ. Copiii cu DI sunt acceptați de colegii de şcoală, având potențialul intelectual necesar pentru achizițiile şcolare proiectate în raport cu nivelul de dezvoltare biopsihic. În pofida acestui potențial, elevii înregistrează întârzieri cu mai mult de un an (D.I. uşoare) sau cu mai mult de doi ani (dificultăți grave). Stabilirea

DI se face prin evaluare pedagogică sumativă, bazată pe programele în care sunt incluse obiectivele învăţării şi standardele de performanţă.

Printre caracteristicile generale ce pot indica o DI se enumeră (Gherguţ, 2002, p.222)

- hiperactivitatea
- dificultăţi în concentrarea atenţiei
- orientare confuză în spaţiu şi timp
- incapacitate de a urmări indicaţiile orale
- poftă necontrolată de dulce
- hipoglicemie
- ambidextru (după vârsta de 8 ani)
- inversează literele sau cuvintele
- face constant greşeli de ortografie
- prinde greu o minge şi o loveşte greu cu piciorul
- nu poate sări coarda
- dificultăţi la închiderea nasturilor
- dificultăţi la legarea şireturilor
- mod defectuos de a ţine creionul în mână
- caligrafie mediocră
- mers dificil
- incapacitatea de a sări
- stângăcie
- eşecuri frecvente
- dificultăţi de a sta într-un picior
- dificultăţi în amerge cu bicicleta sau de.a lungul unei linii



Rezumat

Principalele cauze ale D.I. sunt:

- cauze biologice
- cauze psihologice
- cauze ambientale (care provin din mediul şcolar, familial, care țin de comunitate şi relaționale)
- cauze necunoscute(printre teoriile care înceracî să elucideze aceste cauze amintim: discroniile biopedagogice în funcționarea organismului uman şi efectul lor în activitatea de învățare; disimetriile funcționale rezultate din specializarea celor două emisfere cerebrale; *excesul funcțional al sistemului limbic în* activitatea sistemului nervos central)

Dificultățile de învățare sunt întâlnite frecvent în copilăria mică şi mijlocie, dar şi la adolescent şi adult. Ele apar în activitatea de rezolvare a sarcinilor de învățare şi desemnează un comportament inadecvat, ineficient, inoperant, cu randament scăzut.



Test de evaluare a cunoştințelor

Exemplificați care sunt principalele cauze ale apariției dificultăților de învățare care provin din mediul familial şi Propuneți cel puțin două soluții de prevenire a dificultăților de învățare.

Unitatea de învăţare II. 4. Depistarea şi prevenirea dificultăţilor de învăţare

Cuprins



II. 4.1.Introducere

În cursul de față se evidențiază principalele caracteristici ale unei persoane care poate fi descrisă ca având dificultăți de învățare.



II. 4.2. Obiectivele unității de învățare

- *să prezinte cel puțin patru caractristici esențiale ale unei persoane cu dificultăți de învățare*
- *să recunoască într-o situație dată caracteristicile specifice dificultăților d e învățare*
- *să analizeze principala modalitate de prevenire a D.I*



Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 2 ore.

II. 4.3. Depistarea dificultăților de învățare

În mod practic, evidențierea D.I. se numeşte *depistare*. Operația de depistare se realizează de către profesor, consilier sau părinte şi constă în identificarea primară a semnelor, particularităților şi caracteristicilor care semnalează existența unor dificultăți de învățare.

Datorită multitudinii de definiții date conceptului de D.I ca şi cauzelor care pot fi uneori, aşa cum am văzut anterior necunoscute sau mascate, procesul de depistare, examinare şi evaluare a D:I. Trebuie să se realizeze riguros, prin rapotare la anumite criterii. Garcia – Sancez J.(1995) propune următoarele criterii (apud. Ungureanu, 1998,p.112)

1. Considerarea realității D.I. numai prin prisma rezultatelor reale, concrete ale copilului în învățare şi discrepanța dintre acestea şi rezultatele aşteptate conform vârstei lui
2. Raporatrea posibilelor D.I la datele evaluative succesive ale unor vigilente şi permenente atenții timpurii care să fi consemnat,încă de la naşterea copilului, anumite informații care pot fi reinterpretate mai târziu – la vârsta de 6-7-8 ani, dacă există în stare primară, dar care nu ar putea fi nici măcar bănuite, dacă nu au fost consemnate, luate în seamă,la vreamea respectivă, cu mult în urmă; aceasta echivelează cu un screening total al populației infantile.
3. Reexaminarea precautivă a nivelului dezvoltării intelectuale, dat fiind faptul că disfuncții, retarduri intelectuale sunt primele de bănuit, când în rest totul pare absolut normal,în inteția explicării D.I.
4. ocalizarea evaluativă pe domenii performanțiale-instrumentale ale personalității, considerate ca zone predilecte şi prioritare ale D.I.(limbajul oral, scris-cititul, calculul aritmetic)
5. În cazul copiilor hipo/hiperactivi axarea evaluăriipe aceste aspecte de manifestare a kineziei generale, care chiar dacă sunt doar asociate D.I devin atât de deranjante şi perturbatoare pentru performanța curentă a elevului,încât trebuie luate în seamă.

6. Tentativa de unificare a eforturilor evaluativ-diagnostice într-un corolar care să exprime sintetic şi pe cât posibil statistic nu doar prezența ci şi o anumită cuantificare a d.i. la o anumită persoană.

Când este vorba despre dificultățile specifice de învățare, Carol Crealock şi Doreeen Kronick (1993) (apud. Vrăsmaş, 2007, p.66) subliniază nevoia de aprivi persoana în ansamblul ei şi modul cum este integrată social prin capacitățile sale de învățare, ei propun trei criterii de identificare a deiyabikităților de învățare:

- *Discrepanța* – văzută ca disparitatea semnificativă țntre aspectele funcționării specifice şi abilitatea generală
- *Excluderea* - este elementul care defineşte faptul că disparitățile nu se datorează în mod primar nici intelectului, nici domeniului emoțional, nici celui fizic sau unor probleme dependente de ambientul educațional. Cu alte cuvinte se exclud alte cauze sau alte dizabilități.
- *Etiologia* – implică factori cauzali care sunt recunoscuți de ordin genetic, biochimic şi neurologic.

Observăm că în ambele clasificări unul dintre criterii este discrepața dintre ceea ce face elevul şi ceea ce ar trebui să facăşi nu întâmplător aceată discrepanță este un criteriu fundamental al dificultăților de învățare.



Exemple

Astfel prin anii 1980 se intorduce termenul de „discrepanță severă” prin care se înțelege că reuşita efectivă scade sub 50% din cea scontată

Deşi important, acest criteriu trebuie nuanțat. Astfel , Frankenberger, Fronzaglio fac următoarele precizări privind criteriul discrepanței(apud. Ungureanu, 1998,p.114):

- Termenul „discrepanță” tinde să se focalizeze pe câte un aspect al D.I. (lectură, matematică), excluzând multe alte tipuri de D.I. unde compararea celor două reuşite nu-i uşoară.pentru că însăşi evaluarea, dimensionarea reuşitelor de comparat nu-i posibilă.
- În general la vârste preamici (preşcolaritate) şi la vârste prea mari (adulți) nu există instrumente pentru evaluarea discrepanței,indivizii devenind mai

pregnant omogeni,similari între ei în afara şcolii, pe care au terminat+o de mai mult timp.

- Mulți indivizi cu reuşită efectivă slabă intră sub incidența discrepanțelor severe din alte motive decât D.I.
- Testele de inteligență pot induce performanțe aşteptate sau prea mari sau prea mici, alterând valoarea discrepanței
- Este de preferat acceptarea criteriului „discrepanței severe” doar pentru determinarea,în principiu, aproximativă şi eventuală a unor dificultăți de învățare.
- Sesizarea „discrepanței severe” trebuie să constituie numai începutul pentru o investigare şi o evaluare multidisciplinară eficientă.
- Criteriul „discrepanței” trebuie confruntat şi contraponderat cu alte criterii,în special cel etiologic.
- Când, din motive de forță majoră, „criteriul discrepanței” este singurul la îndemână, este obligatorie recurgerea,în punctarea şi evaluarea performanțelor reale ale copilului, riguros conform scalelor şi normelor de evaluare şi notare oficiale,pentru a diminua erorile de evaluare ce pot modifica, de asemenea discrepanța.

În concluzie, tendințele de evaluare a discrepanței severe în şcoală,în intenția depistării dificultăților de învățare, trebuie acceptate cu rezervă, considerate un prom pas, dublat obligatoriu de observareşiulterior, de o evaluare sistematică a personalității copilului în cauză de către specialişti.

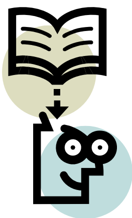


Exemple

De exmplu, o evaluare psihologică exhaustivă cuprinde testarea unor zone şi comprtamente ale personalității copilului referitoare la:

- percepție (tactilă, vizuală, auditivă)
- teste de limbaj oral (articulație, ritm, fluență; vocabular; simț sintactic; auz fonematic; înțelegere, codificare/decodifcare; evocare)
- teste de evaluare a lexiei şi grafiei
- teste de motricitate şi praxie

- teste de orientare spaţio-temporo-ritmică şi de percepere a schemei corporale
- teste de evaluare a abilităţilor simbolico-metematice (calcul, raţionament, asociere, disociere, rezolvare de probleme)
- teste de memorie
- teste de atenţie
- teste de personaliate



Să ne reamintim...

În identificarea dizabilităţilor de învăţare este important să privim unicitatea fiecărui elev şi să facem apel la trei criterii corelate:

- discrepanţa
- excluderea
- etiologia

S. Kirk şi Chalfant identifică două tipuri mari de dificultăţi specifice de învăţare:

1. Dificultăţi de învăţare şi dezvoltare (pre-achiziţii ale învăţării), care se referă la deprinderile de bază : memorie, atenţie, deprinderi perceptuale, deprinderi de gândire, deprinderi de limbaj oral şi scris
2. Dificultăţi de învăţare academice / teoretice (achiziţii ale învăţării) , se referă concret la învăţarea şcolară ca achiziţie şi se referă la citire, aritmetică, scris de mână, rostire, exprimare în scris.

J. Lerner precizează următorul tablou general al caracteristicilor care definesc persoana cu dizabilităţi de învăţare:

a. dificultăţi de mobilizare a strategiilor cognitive ale învăţării
b. abilităţi motorii slabe
c. probleme perceptuale şi de procesare a informaţiilor

d. dificultăți ale limbajului oral
e. dificultăți în citire
f. dificultăți ale limbajului scris
g. dificultăți matematice
h. comportamente sociale inadecvate



Utilizând şi cunoştințele dela disciplina psihopedagogie specială analizați impactul dificultăților limbajului oral asupra performanțelor şcolare.

Hallanan şi Kauffman, în urma unor cercetări legate de caracteristicile copiilor cu d.i. evidențiază 99 de caracteristici, cacele mai frecvente în procesul învățării. Primele patru sunt:

- hiperactivitatea
- deficiența perceptiv motorie
- scăderi şi creşteri ale stărilor emoționale
- deficite generale de coordonare

Cel mai des, determinarea d.i. este realizată în funcție de diferențele existente între ariile funcționale. C. Crealock şi D. Kronick, consideră că un elev este descrisca având dizabilități deînvățare dacă manifestă disparități evidente între ariile în care reuşeşte performanțe şi cele în care are dificultăți.

D.I. sunt legate de nestăpânirea sau chiar lipsa următoarelor caracteristici funcționale ale inteligenței cognitive:

1. complexitatea - capacitatea de a putea folosi informații complexe sau sarcini, sau de a efectua mai multe sarcini odată.

2. adaptabilitatea şi flexibilitatea se referă la a recunoaşte că pot exista alternative şi să le poată folosi

3. realizarea şi rememorarea unor diferențe, care are în vedere capacitatea de selectare a opțiunilor, explicarea alegerilor, comportamente de utilizare

4. judecata, se referă la capacitatea de selectare a opțiunilor, explicarea alegerilor,comportamente de utilizare etc.

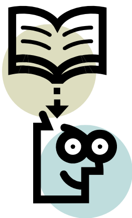
5. Gândirea simbolică, ce are în vedere abilitatea de a gândi şi de a alege limbajul, punctuaţia, simbolurile matematice, gesturile etc., dar şi reprezentarea acestora pe plan mental şi posibilitatea de a vedea generalizările între sferele cunoaşterii, ca şi perceperea schemelor de legătură între cunoştințe.

6. Perceperea schemelor şi ritmurilor care caracterizează formele de cunoaştere, care are în vedere competențele legate de producerea şi distribuirea adecvată a conținuturilor, de realizarea schemelor chiar şi atunci când lipsesc anumite părți.

7. Reflecția, care este abilitatea de a gândi dinainte o acțiune,în proces şi secvențe de derulare; abilitatea de a face inferențe legate de succese şi nereuşite (apud. Vrasmaş, 2007,p.51)

Deşi între stabilirea unor caracteristici definitorii privind dificultățile de învățare, autorii nu prezintă un acord absolut*, toți recunosc caracterul unic pe care îl prezintă dificultatea fiecăruia.*

Să ne reamintim...



J. Lerner precizează următorul tablou general al caracteristicilor care definesc persoana cu dizabilități de învățare:

i. dificultăți de mobilizare a strategiilor cognitive ale învățării
j. abilități motorii slabe
k. probleme perceptuale şi de procesare a informațiilor
l. dificultăți ale limbajului oral
m. dificultăți în citire
n. dificultăți ale limbajului scris
o. dificultăți matematice
p. comportamente sociale inadecvate

4.4. Prevenirea dificultăților de învățare

Deşi foarte mulți specialişti recunosc faptul că acțiunea de prevenirea este cea mai la îndemână şi cu eficiența cea mai mare,în domeniul Di această activitate este destul de controversată datorită caracterului lor ascuns, insinuant, care apar „de regulă, precipitat,în anumite conjuncturi de învățare a copilului,fără un motiv aparent,putând chiar „dispărea”

(de fapt... intră în subsidiar) când conjunctura „generatoare" a încetat,înlocuită fiind cu alte sarcini accesibile" (Ungureanu,p131)

În cazul DI prevenirea poate îmbrăca forma concretă a diminuării, controlării a situațieicare cauzează Disau evitarea cronicizării şi agravării.

Aşa cum s-a evidențiat din prezentarea cauzelor DI acestea provin nu doar din natura biologică a individului şi şi din mediu sau din interacțiunea individului cu mediul. Dacă grupul cauzelor biofiziologice alimentează parțial justificat pesimismul față de remedierea DI, cauzele psihologice şi cele ambientale încurajează semnificativ sperența în prevenirea parțială a DI, fiind cauze controlabile,într-o anumită măsură, de adultul,părintele, educatorul sau specialistul din preajma copilului cu DI.

Deşi este extrem de greu de a dezvolta sau chiar recomanda tehnici sau strategii de prevenire, putem formula mai curând nişte principii orientative în activitaea de prevenire. Unul dintre acestea se referă la faptul că *atenția timpurie şi stimularea precoce* a copilului în toate domeniile vieții, răresc considerabil frecvența cazurilor de copii cu DI, diminuând gradul DI remanente.

Un rol important în acest sens îl are familia, fiind primul mediu care contribuie la dezvoltarea copilului.



Exemple

Studiile de psihologia dezvoltării au evidențiat faptul că acei copii care sunt stimulați de timpuriu se dezvoltă armonios, cu încredere în forțele proprii.



Analizați rolul mediului familial în prevenirea dificultăților de învățare.



Rezumat

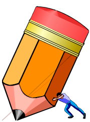
În identificarea dizabilităților de învățare este important să privim unicitatea fiecărui elev şi să facem apel la trei criterii corelate:

- *discrepanța* dintre domenii diferite de exprimare şi manifestare
- *excluderea* altor forme de dizabilități
- *etiologia*- cauzele complexe care determină permanența acestui tip de învățare

J. Lerner precizează următorul tablou general al caracteristicilor care definesc persoana cu dizabilități de învățare:

- dificultăți de mobilizare a strategiilor cognitive ale învățării
- abilități motorii slabe
- probleme perceptuale şi de procesare a informațiilor
- dificultăți ale limbajului oral
- dificultăți în citire
- dificultăți ale limbajului scris
- dificultăți matematice
- comportamente sociale inadecvate

Deşi este extrem de greu de a dezvolta sau chiar recomanda tehnici sau strategii de prevenire, putem formula mai curând nişte principii orientative în activitaea de prevenire. Unul dintre acestea se referă la faptul că atenția timpurie şi stimularea precoce a copilului în toate domeniile vieții, răresc considerabil frecvența cazurilor de copii cu DI, diminuând gradul DI remanente.



Test de evaluare a cunoştințelor

Realizați un eseu de o pagină cu titlul „Rolul mediului familial în prevenirea dificultăților de învățare”

Unitatea de învăţare II. 5. Evaluarea dificultăţilor de învăţare

Cuprins



II. 5.1.Introducere

Cursul de faţă abordează problema evalurării dificultăţilor de învăţare,a modalităţilor de evaluare şi a avantajelor şi dezavantajelor pe care le prezintă fiecare modalitate de evaluare.



II. 5.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- *să descrie cele trei abordări de evaluare a copiilor cu D.I*
- *să analizeze prin prisma avantajelor şi a dezavantajelor cele trei abordări de evaluare ale D.I.*



Durata medie de parcurgere a primei unități de învățare este de 2 ore.

II. 5. 3. Evaluarea DI

Evaluarea Di este un proces complex de identificare de particularități, capacități, abilități şi deprinderi, măsurarea acestora şi compararea – proces care necesită timp şi instrumente variate şi se face în vederea intervenției care să dezvolte abilități şi să remedieze limitări funcționale.

În cazul dificultăților de învățare, cea mai eficientă evaluare este cea care se realizează în mod global, ținând cont de toți parametrii de dezvoltare psihică ai copilului şi de caracterul unic al dificultăților.

Evaluarea este necesară cât mai de timpuriu, pentru că şi intervenția eficientă este cea timpurie.

Aşa cum precizează E. Vrăsmaş (2007,p.63) evaluarea dificultăților de învățare este realizată de specialiştii psihopedagogic, dar trebuie spijinită de părinți şi de cadrele didactice care lucrează cu copilul la şcoală.

Evaluarea dificultăților de învățare, subliniază autoarea citatp, este un proces ce implică o cantitate mare de informații diverse şi interpretarea acestora, pe baza cărora se iua deciziile de intervenție şi, dacă este cazul, de clasificare şi integrare.



Exemple

Evaluarea în cazul copiilor cu D.I are ca scop inițial identificarea nevoilor de intervenție şi ce tip de programe are nevoie copilul. Orice intervenție în D.I. presupune şi evaluarea programului utilizatse evaluează chiar planul individualizat de intervenție, periodic, dacă este adecvat şi se evaluează şi comportamentele însuşite de copil.

Cu alte cuvinte, în cazul D.I evaluarea se referă la competențele copiluluio, exprimate în anumite comportamente, dar şi la programul de intervenție.

În privința instrumentelor evaluării ele aparţin atât psihologiei, cât şi pedagogiei – teste, probe, grile de observație formală şi informală.

Din punct de vedere al instrumentelor utlizate distingem două tipuri de evaluare:

a. evaluarea formală care implică utilizarea unor instrumente cum ar fi testele (de inteligență, de aptitudini de limbaj etc.)

b. evaluarea informală care presupune proceduri şi tehnici ca : observația sistematică, analiza produselor activității, analiza sarcinilor, analiza erorilor, interviuri, chestionare etc.



Analizați raportul dintre evaluarea formală şi cea informală în dificultățile de învățare.

Există trei tipuri de abordări în evaluarea d.I pe care le vom prezenta mai jos.

5.3.1. Evaluarea prin raportare la standardeAbordări în evaluarea DI

Evaluarea prin raportare la standarde. Se referă la măsurarea performanțelor unui copil într-o anume arie de dezvoltare, pornind de la un standard stabilit prin testarea unui eşantion reprezentativ pentru copil.

Fiecare copil evaluat este comparat cu standardul aplicat şi astfel se determină performanța particulară a respectivului copil.

O problema pe care o ridică acestă evaluare este cea legată de etichetarea unor copii care nu corespund standardelor, şi de aceea azi, această evaluare tinde să fie realizată ținând seama de evaluarea globală a copilului.

Avantajele testelor standard:

- sunt valabile pentru verificarea încadrării legale pentru servicii de educație specială
- pot determina dacă un elev achiziționează conform aşteptărilor
- asigură compararea realizărilor diferiților elevi
- asigură bazele generale pentru compararea programelor de remediere

Dezavantajele:

- rezultatele sunt deseori prea generale pentru a asigura o orientare a instruirii specifice unui elev

- nu sunt legate direct de secvențele programelor de instruire
- nu pot fi modificate în funcție de condiții specifice
- sunt de valoare minimală pentru a indica cât de mult sau cât de puțin a învățat elevul

5.3.2. **Evaluarea prin raportare la criterii**. Acest tip de evaluare gravitează în jurul unor obiective specifice de învățare.

Este utilizată pentru a determina punctele forte şi punctele slabe ale unui copil, nu prin comparare cu alții, ci prin raportare la setul de deprinderi prestabilite presupuse a fi esențiale.

Avantajele :

q. instrument de evaluare a progresului
r. stabileşte eficiența procesului de instruire şi intervenție
s. pregăteşte terenul pentru însuşirea unor deprinderi ulterioare

Dezavantaje:

t. criteriile luate în analiză pot fi dificil de stabilit
u. nu prezintă valoare pentru copiii atipici
v. ineficiente pentru măsurarea nivelului de performanță în raport cu alți copii

5.3.5 Evaluarea prin raportare la individ

Evaluează progresul realizat de copil, comparîndu-l cu propriile sale performanțe obținute anterior.aceste evaluări recunosc faptul că orice copil se modelează prin interacțiunea dintre aspectele biologice şi cele de mediu şi prin ceea ceaşteptă ceilalți de la viața şi viitorul copilului. Evaluările se fac în contextul particular de viață şi în funcție de particularitățile-calitățile unice ale copilului. Se urmăreşte nu numai evaluarea copilului, dar şi a calității relației lui cu ceilalți.

Avantaje:

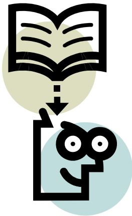
- monitorizează progresul copilului şi oferă o imagine mai reală asupra deprinderilor lui
- asigură conturarea mai concretă aunor planuri de intervenție

Dezavantaje :

- chiar dacă este o evaluare mai autentică pentru copil, este nevoie totuşi uneori de o evaluare criterială sau raportată la standarde pentru a avea o imagine mult mai realistă asupra progresului copilului

Aşa cum se poate observa, fiecare tip de evaluare prezintă atât avantaje cât şi dezavantaje, fiecare fiind utilă pentru un anumit scop şi trebuie utilizat în raportare la celelate.

Să ne reamintim...



Măsurătorile prin raportare la standarde sunt adecvate pentru a compara un copil cu un grup standard prestabilit, pentru a determina o întârziere sau o neconcordanță cu respectivul standard. Acest tip de măsurători este util pentru a determina alegerea sprijinului şi a serviciilor.

Măsurătorile prin raportare la criterii sunt adecvate pentru evaluarea punctelor forte dar şi a slăbiciunilor unui copil şi ajută la elaborarea Planului de intervenție individualizat.

Măsurătorile prin raportare la individ sunt adecvate pentru monitorizarea progrsului, evaluarea dezvoltăriişi măsurarea realizărilor pentru fiecare copil în parte.



Rezumat

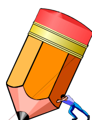
Referitor la evaluarea copilului cu DI există trei abordări în evaluare:

- *Evaluarea prin raportare la standarde*
- *Evaluarea prin raportare la criterii.*
- *Evaluarea prin raportare la individ*

Măsurătorile prin raportare la standarde sunt adecvate pentru a compara un copil cu un grup standard prestabilit, pentru a determina o întârziere sau o neconcordanță cu respectivul standard. Acest tip de măsurători este util pentru a determina alegerea sprijinului şi a serviciilor.

Măsurătorile prin raportare la criterii sunt adecvate pentru evaluarea punctelor forte dar şi a slăbiciunilor unui copil şi ajută la elaborarea Planului de intervenție individualizat.

Măsurătorile prin raportare la individ sunt adecvate pentru monitorizarea progrsului, evaluarea dezvoltăriişi măsurarea realizărilor pentru fiecare copil în parte.



Test de evaluare a cunoştințelor

Realizați un eseu de o pagină cu titlul „Rolul mediului familial în prevenirea dificultăților de învățare”

Unitatea de învăţare II. 6. Intervenţia specializată în dificultăţile de învăţare

Cuprins



II. 6.1.Introducere

Cursul de faţă prezintă un din principalele căi de intervenţia specializată în dificultăţile de învăţare – palnul de intervenţie specializată (PIS)



II. 6.2. Obiectivele unităţii de învăţare

- să descrie modalităţile de intervenţie în dificultăţile de învăţare

- să realizeze un plan de intervenţie specializată plecând dela modelele prezentate

II. 6.3. Intervenția specializată în dificultățile de învățare

1.Terapia

Apărută sub influența modelului medical, se menține şi azi atât din punct de vedere explicativ cât şi îm planul acțiunii concrete.

Există mai multe tipuri de terapie:

- *de remediere*: presupune refacrea proceselor de învățare deficitare
- *de corectare*: refacerea unor abilități/ deprinderi de învățare
- *de compensare*: se referă la deficiențele grave de învățare şi care trebuie să ofere schimbarea cu alte instrumente sau mecanisme de adaptare şi învățare

2. Intervenția

Este un concept interdisciplinar cu accente socio-educaționale şi face legătura dintre câmpul de acțiune al dificultăților de învățare cu alte forme de sprijinire a dezvoltării (educație, asistență socilă, psihologie)

Cei care realizează intervenția sunt consilierii şcolari, profesorii-logopezi, cadre didactice de sprijin, profesorii de psiho-pedagogie specială din şcolile speciale.

Proiectarea intervenției, constă în esență în elaborarea planului intervenției, care presupune, identificarea problemelor, cauzelor, orientează intervenția, propune instrumente de evaluare.

Principiile intervenției specializate (remedierii)

- Remedierea sprijină înțelegerea modelelor şi evidențierea ritmului în limbajul vorbit şi scris,în folosirea spațiului – întinderea comunității şi proporțiile – în artă şi muzică, natură şi ştiință,în istorie,în interacțiuni şi interrelații,în modurile în care se organizează viața practică.
- Remedierea trebuie să încurajeze observarea diferențelor (tehnicile de colorare, schimbarea suporturilor de învățare)

- Remedierea include analizele celor abordări care aduc în fiecare arie de funcționare rezultate acceptabile

- Remedierea promovează gândirea simbolică şi generalizările
- Remedierea asigură vloarea şi cantitatea de structurare de care are nevoie un elev, dar nu trebuie exgerat
- Remedierea cere să li se vorbească elevilor despre nivelul la care se găsesc.
- Remedierea sprijină simțul înțelegerii şi exprimării elevilor.
- Remediere promovează autocunoaşterea şi alternativele
- Remedierea se axează pe ariile în care elevul este mai bun, pentru a impulsiona dezvoltarea ariilor în care întâmpină probleme

II. 6.4. Planul de intervenție specializată în dificultățile de învățare (PIS)

Există două tipuri de sprijin:

- specilaizat, în afara clasei, în plus de activitatea didactică, ca formă suplimentară de activitate
- didactic, care vizează adaptarea şi flexibilizarea curriculum-ului

Fiecare elev care este evaluat inițial ca prezentând dificultăți de învățare specifice are nevoie de un plan individualizat, personaliazt de intervenție. (PIS)

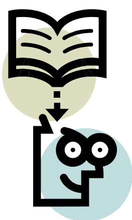
PIS este un text/ grilă bine completat de care se servesc toți cei care decid să-şi orienteze intervențiile asupra copilului.

În primul rând el se constituie într-un demers pentru a cunoaşte copilul/elevul şi a aviza măsurile educative care ise potrivesc. Acest demers necesită participarea atât a specialistului cât şi a părinților.

Există două tipuri de planuri pentru intervenția specializată:

a. Planurile de servicii , care sunt instrumente de planificare şi coordonare a serviciilor diferite şi individuale necesare la realizarea şi menținerea integrării educaționale şi/sau socile a persoanelor cu CES.

b. Planurile de intervenți în serviciul educțional care trebuie să indice pentru copil/elev, în funcție de obiectivele fixate:
- nivelul de integrare dorit/urmărit
- adaptările necesare la ritmul învățării şi respectarea principiilor pedagogice
- serviciile complementare şi personalul solicitat
- echipamentele specializate necesare
- resursele financiare necesare, transport etc.



Să ne reamintim...

Intervenția este un concept interdisciplinar cu accente socio-educaționale şi face legătura dintre câmpul de acțiune al dificultăților de învățare cu alte forme de sprijinire a dezvoltării (educație, asistență socilă, psihologie)

Cei care realizează intervenția sunt consilierii şcolari, profesorii-logopezi, cadre didactice de sprijin, profesorii de psiho-pedagogie specială din şcolile speciale.

Proiectarea intervenției, constă în esență în elaborarea planului intervenției, care presupune, identificarea problemelor, cauzelor, orientează intervenția, propune instrumente de evaluare.

Componentele PIS

- informațiile inițiale despre copil şi problemele care constituie cerințe educative speciale la acel moment rezultate din teste psihologice, probe şcolare, observații, anchete sociale
- evaluarea problemelor sub forma enumerării lor sau a formulării unui diagnostic prescriptiv
- anticiparea unor rezultate prin prognosticul inițial şi prin descrierea momentelor cheie ale intervenției
- consemnarea unei/unor examinări inițiale, periodice, finale
- descrierea metodelor şi a mijloacelor de intervenție folosite
- paşii intervenției adaptați tipului de problemă

- înregistrarea progreselor/ consemnarea rezultatelor intervenției şi observările periodice
- formele de sprijin suplimentar, alese prin parteneriatul cu specialiştii, familia, şcoala

Elaborarea PIS se înscrie într-un demers global, care cuprinde:

- evaluarea forțelor la început
- identificarea dificultăților
- cunoaşterea resurselor
- diagnosticul prescriptiv

Etapele preconizate pentru intervenție sunt diferite la diferiți autori, deşi în toate se regăsesc paşii aminitiți mai sus.



Exemple

G. Goupil (1991) descrie 6 etape în elaborarea planului:

- constatarea dificultății
- observarea organizată – analiza profundă a situației
- identificarea nevoii de sprijin specializat, de referință, când profesorul face cunoscut faptul că are nevoie de sprijin în rezolvarea dificultăților de învățare
- evaluarea nevoilor, forțelor şi slăbiciunilor elevului
- elaborarea planului de intervenție
- aplicarea şi evaluarea progreselor: punerea în acțiune a aplanului, înregistrarea şi evaluarea.



Evaluați importanța realizării unui PIS pentru sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare.

Abordând domeniul dificultăţilor de învăţare ca domeniu noncategorial, se realizează recunoaşterea, evaluarea şi intervenţia specifică asupra problemelor de învăţare ca probleme comune tuturor deficienţelor, dizabilităţilor şi/sau incapacităţilor organice sau funcţionale. Fiecare dintre aceste probleme este privită ca o caracteristică a procesului de învăţare, un mod de manifestare, în loc să fie considerată o stare permenentă de deficit. Perspectiva curriculară pune accentul pe individ, pe unicitatea fiecăruia, pe experienţa de viaţă şi sprijinul în învăţare prin metode adecvate şi interrelaţii stimulative.

Aceste direcţii de analiză evidenţiază, de fapt, evoluţia concepţiilor despre dificultăţile de învăţare: de la concepţia simplistă că dificultăţi de învăţare pot avea numai anumiţi copii şi asta din cauze care îi privesc la responsabilizarea mediului social, a şcolii şi a colaborării factorilor de educaţie pentru reuşita învăţării.

De aceea, perspectiva noncategorială tinde să înlocuiască alte abordări şi să definească dificultăţile de învăţare în raport cu adaptarea curriculumului şcolar, flexibilizarea lui pentru particularităţile şi stilurile de învăţare diferite ale copiilor.

Prezentăm în continuare un model de **(PIP)-** Gherguţ (2008)

Program de intervenţie personalizat/individualizat

Numele şi prenumele beneficiarului..

Data şi locul naşterii...

Domiciliul..

Şcoala/instituţia...

Echipa de lucru...

....

....

Problemele cu care se confruntă copilul (rezultatele evaluării complexe)...........................

....

....

Priorităţi pentru perioada (se specifică intervalul de timp):...

....

Structura programului de intervenţie personalizat:

Obiective	Conţinuturi	Metode şi mijloace de realizare	Perioada de intervenţie	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode şi instrumente de evaluare

Evaluarea periodică:

Obiective realizate:...

Dificultăţi întâmpinate...

Metode cu impact ridicat: - pozitiv......................................

- negativ...

revizuirea programului de intervenţie educaţional-terapeutică (în funcţie de rezultatele evaluărilor periodice)..

....

Recomandări particulare:..

....

....

Rolul şi modul de implicare a părinţilor în program ....

....



Rezumat

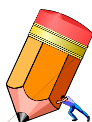
Intervenţia este un concept interdisciplinar cu accente socio-educaţionale şi face legătura dintre câmpul de acţiune al dificultăţilor de învăţare cu alte forme de sprijinire a dezvoltării (educaţie, asistenţă socilă, psihologie)

Cei care realizează intervenţia sunt consilierii şcolari, profesorii-logopezi, cadre didactice de sprijin, profesorii de psiho-pedagogie specială din şcolile speciale.

Proiectarea intervenţiei, constă în esenţă în elaborarea planului intervenţiei, care presupune, identificarea problemelor, cauzelor, orientează intervenţia, propune instrumente de evaluare.

Componentele PIS

- informaţiile iniţiale despre copil şi problemele care constituie cerinţe educative speciale la acel moment rezultate din teste psihologice, probe şcolare, observaţii, anchete sociale
- evaluarea problemelor sub forma enumerării lor sau a formulării unui diagnostic prescriptiv
- anticiparea unor rezultate prin prognosticul iniţial şi prin descrierea momentelor cheie ale intervenţiei
- consemnarea unei/unor examinări iniţiale, periodice, finale
- descrierea metodelor şi a mijloacelor de intervenţie folosite
- paşii intervenţiei adaptaţi tipului de problemă
- înregistrarea progreselor/ consemnarea rezultatelor intervenţiei şi observările periodice
- formele de sprijin suplimentar, alese prin parteneriatul cu specialiştii, familia, şcoala



Test de evaluare a cunoştinţelor

Descrieţi principalele componente ale unui PIS.

Temă de control



Realizaţi un PIS (plan de intervenţie personalizat)

Bibliografie

Aebli, H. (1973). *Didactica psihologică*. Bucureşti: EDP.

Allal, L. (1978). *Strategie d'évaluation formative: conceptions psychopedagogiques et modalités d 'aplication*. Université de Geneve.

Allal, L., Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire, *Archives de psychologie*, 60.

Altet, M. (2006). *Les pedagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.

Amigues, R. *Enseignement-apprentissage*, http://www.aix-mrs.iufm.fr/services/ communication/ publications/ vocabulaire/n1/amigues1/.html]. Descărcat 20.02.2008.

Anderson, J.R. (2000). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Worth Publishers.

Arievitch, I., Van der Veer, I.R. (1995). Furthering the internalization debate: Galperin's contribution. *Human Development,* 38, 2.

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. (2002). *Introducere în psihologie.* Bucureşti: ed. Tehnică.

Ausubel, D.P., Robinson, F. (1981). *Învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică*. Bucureşti: EDP.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: WH Freeman and Comp.

Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). *Transmission of aggression through imitation of aggressive models.* Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582*.

Barth, B.M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. *Methodes pour une meilleure reussite de l'école.* Paris: Editions Retz.

Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction. Former a une pédagogie de la comprehension*. Paris: Eds. Retz.

Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Beech, H.R. (1973). Teoriile despre personalitate şi terapia comportamentală. In B.M.Foss. *Orizonturi noi în psihologie*, Bucureşti: Editura Enciclopedică română.

Bem, S., Boyd, D. (2007). *The Developing Child*. Boston: Pearson Education, Inc.

Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. Bucureşti: Ed. Tehnică.

Bourgeois, E., Chapelle, G. (2006*). Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.

Bourgeois, E., Frenay, M., Bentein, K., Galand, B. (2003). *Aperçu historique des théories de l'apprentissage*, UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve.

Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.

Cocoradă, E. (2004b). Perspectiva psihologiei cognitive asupra formării şi evaluării deprinderilor. *International Conference Edu-World 2004*, Education facing the contemporary World Problems, vol II, 452-459.

Cocorada, E. (2009). *Psihologia educaţiei*. Brasov: Ed. Universitatii Transilvania.

Cocorada, E. (2009). *Psihologia învăţării. Introducere în teoriile învăţării.* Brasov: Ed. Universitatii Transilvania

Cohen, G.É. (1994). *Le travail du groupe: stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal: Les Édition de la Chenelière.
Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychoterapy*. California: Cole Publishing Comp.
Corsaro, W.A. (2005). *The sociology of childhood.* 2nd edition. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
David, D. (2006). *Tratat de psihoterapii*. Iaşi: Polirom.
Dawitz, J., Ball, S. (1978). *Psihologia procesului educațional*. Bucrureşti: EDP.
Doise, J. C., Deschamps, Mugny, G. (1999). *Psiholgie socială experimentală*. Iaşi: Polirom.
Doise, W. (1998). Relații sociale şi organizări cognitive. In S. Moscovici (coord.) *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt.* Iaşi: Polirom.
Doise, W., G. Mugny (1998). *Psihologia socială şi dezvoltare cognitivă*. Iaşi: Polirom.
Dubé, L. (1990). *Psychologie d'apprentissage*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
Elliott, S., Kratochwill, T.R., Cook, J.L., Travers, J.F. (2000). *Educational Psychologiy. Effective Teaching, Effective Learning.* The McGraw-Hill Comp.
Fausto-Sterling, A. (1985). *Myths of Gender. Biological Theories about Women and Men.* New York: Basic Books.
Foss, B. (1973). *Orizonturi noi în psihologie.* Bucureşti: Ed. Enciclopedică Română.
Foulin J.N., Mouchon, S. (2005). *Psychologie de l'education*. Paris: Nathan.
Gagné, R. M.(1978). *Condițiile învățării.* Bucureşti: EDP.
Gagnebin, A., Guignard, N., Jaquet, F. (1997). *Apprentissage et enseignement des mathématiques*. Neuchâtel: Corome.
Galperin, P., Talâzina, N., Salmina, N. (1975). *Studii de psihologie a învățării*. Bucureşti: EDP.
Gherguț A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiale şi incluzive în educație*, ed.a-II-a. Iaşi: Polirom
Hayes ,N., Orrell, S. (1997). *Introducere în psihologie*. Bucureşti: All.
Hilgard, E.R., Bower, G.H. (1974). *Teoriile învățării*. Bucureşti: EDP.
Karpov, Y., Bransford, J. (1995). Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning. *Educational Psychologist*, 30, 2, 1995.
Kazdin, A. E. (1989). Reactivity to being observed can affect the behavior and the inferences drawn from it', in D. P. Hartmann (ed.), *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
Kulcsar, T. (1979). Repere psihogenetice în cunoaşterea inteligenței. In B. Zorgo, I. Radu (1979). *Studii de psihologie şcolară*. Bucureşti: EDP.
Meirieu, Ph. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe?* Lyon: Chronique sociale.
Moscovici, S. (1994). *Psihologie sociale*. Paris: PUF.
Moscovici, S. (1998). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iaşi: Polirom.
Moscovici,S. coord. (1998). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iaşi: Polirom.
Mucchielli, R. (1982). *Metode active în pedagogia adulților*. Bucureşti: EDP.
Mureşan, P. (1980). *Învățarea socială. Teorii, forme, procese, mecanisme*. Bucureşti: Ed. Albatros.
Neacşu, I. (1999). *Instruire şi învățare*. Bucureşti: EDP.

Negreț-Dobridor, I., Pânişoară, I.O. (2005). *Ştiința învățării*. Iaşi: Polirom.
Neculau, A. (1999). Prefață la W. Doise, J. C. Deschamps, G. Mugny (1999). Psiholgie *socială experimentală*. Iaşi: Polirom.
Piaget, J. (1947*). La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Collin.
Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. NY: Grossman.
Piaget, J. (1976). *Construirea realului la copil*. Bucureşti: EDP.
Piaget, J. (1985). Commentaire sur les remarque critiques de Vygotski concernant Le langage et la pensée chez l'enfant et Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, in Vygotski, *Pensée et langage*, Paris: Editions Sociales.
Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *Psihologia copilului*. Bucureşti: EDP.
Premack, D (1959). Toward Empirical Behavior Laws 1. Positive Reinforcement. *Psychological Review,* 66(4)*,* 219-233.
Premack, D. (1965). Reinforcement theory. In D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 13). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
Salomon, G., Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research,* 13, 89 - 99.
Schaffer, H. R. (2005). *Introducere în psihologia copilului.* Cluj-Napoca: Ed. ASCR.
Şchiopu, U. coord. (2003). *Dicționar de psihologie*. Bucureşti: ed. Babel.
Schunk D. H. (2000). *Learning Theories. An Educational Perspective.* New Jersey: Prentice_Hall, Inc.
Schunk, D.H., Hanson, A.R., Cox, P.D. (1987). Peer-Model Attributes and Children's Achievement Behaviors, *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61.
Skinner, B.F. (1947). Superstition' in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, *38*, 168-172.
Skinner, B.F. (1954). The Science of Learning and The Art of Teaching*. Harward Educational Review*, 24, 99-113.
Tesson, G., Youniss, J. (1995). Micro-sociology and psychological and development: A sociological interpretation of Piaget's theory. In A.M. Ambert (Ed.) *Sociological Studies of Children*. Greenwich, CT: JAI Press, 7, 101–126.
Ținică, S. coord.(2007). *Repere în abordarea copilului „dificil". Instrument de lucru pentru cadre didactice şi consilieri*. Cluj-Napoca: Eikon educațional.
Ungureanu D. (1998). *Copiii cu dificultăți de învățare*. Bucureşti: E.D.P.
Vîgotski, L.S. (1972). Cercetarea dezvoltării noțiunilor ştiințifice la copil. In *Opere psihologice alese*. Bucureşti*:* EDP.
Vrăsmaş E. (2007). *Dificultățile de învățare în şcoală*. Bucureşti: Integral.
Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological Review*, *20*, 158-177.
Weihs T. (1998). *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*. Cluj-Napoca: Triade
Watson, J.B. (1930). *Behaviorism.* Chicago: University of Chicago Press.
Wolpe. J. (1958). *Psychoterapy by reciprocal inhibition.* Stanford: Stanford University Press.
Zorgo ,B., Radu, I. (1979). *Studii de psihologie şcolară*. Bucureşti: EDP.
http://www.research.ibm.com/deepblue/learn/html/e.shtml
http://www.twinoaks